



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Ilha Solteira

SANDRA REGINA ALVES DE SOUZA

**O NÚCLEO AFRO-BRASILEIRO E INDÍGENA DE ILHA
SOLTEIRA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

**ILHA SOLTEIRA
2021**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E PROCESSOS FORMATIVOS

SANDRA REGINA ALVES DE SOUZA

**O NÚCLEO AFRO-BRASILEIRO E INDÍGENA DE ILHA
SOLTEIRA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Ilha Solteira.

Orientadora: Profa Dra. Deise Aparecida Peralta

**ILHA SOLTEIRA
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA

Desenvolvido pelo Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação

S729n Souza, Sandra Regina Alves de.
O Núcleo Afro-Brasileiro e Indígena de Ilha Solteira e a formação inicial de professores de ciências e matemática / Sandra Regina Alves de Souza. -- Ilha Solteira: [s.n.], 2021
88 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira. Área de conhecimento: Ensino, 2021

Orientador: Deise Aparecida Peralta
Inclui bibliografia

1. Educação para as relações étnico-raciais. 2. Resistência. 3. Núcleos de estudos. 4. Formação de professores.

Ruilane da Silva Santos
Ruilane da Silva Santos



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Ilha Solteira

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: " O Núcleo Afro-brasileiro e Indígena de Ilha Solteira e a Formação Inicial de Professores de Ciências e Matemática"

AUTORA: SANDRA REGINA ALVES DE SOUZA

ORIENTADORA: DEISE APARECIDA PERALTA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em ENSINO E PROCESSOS FORMATIVOS, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dra. DEISE APARECIDA PERALTA (Participação Virtual)
Departamento de Matemática / Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira - UNESP

Prof. Dr. HARRYSON JÚNIO LESSA GONÇALVES (Participação Virtual)
Departamento de Biologia e Zootecnia / Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira - UNESP

Prof. Dra. ANA CLÉDINA RODRIGUES GOMES (Participação Virtual)
Faculdade de Ciências da Educação / Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA

Ilha Solteira, 26 de maio de 2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Ele que está comigo todos os dias e a minha família pelo apoio diário, pelo amor infinito e incontestável que nos une.

Aos meus amigos, ao Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino de Jales e aos Supervisores e Dirigentes, aqui representados pela Diretora do Núcleo, Ana Paula de Oliveira Rubio, à Supervisora Maria Aparecida Rodrigues Alcantara e ao PCNP de Arte Pedro Kazuo Nagasse pelo trabalho conjunto realizado com a ERER por mais de dez anos.

Às meninas que me fizeram companhia nas madrugadas de insônia, Cleo, Djane e Dirlaine, dando-me ânimo a prosseguir.

Aos novos e velhos amigos, Claudemir e Paulinho, sempre dispostos a ajudar com companheirismo e lealdade.

À Mariângela e a suas filhas, Adelaide e Alaíde, pela amizade e apoio incondicional nesta caminhada chamada vida.

Ao meu esposo, Semilton, pela paciência, pelo carinho e pelo cuidado em todos os dias.

A Nikita, por ser uma companheira fiel nas alegrias e nas tristezas. Ah! Se ela falasse...

A todos do GEPAC, um grupo de aprendizagem, estará onde eu estiver, pois, agora, faz parte de mim.

À minha mestra, minha orientadora, Deise Aparecida Peralta. Quantos saberes, sabedoria e força! Simplesmente, humana. Gratidão eterna.

Aos membros do NABISA, aqui, parceiros da pesquisa, símbolo de resistência e combate ao racismo.

À Banca examinadora, Profa. Dra. Ana Cledina Rodrigues Gomes e Prof. Dr. Harrysson Júnio Lessa Gonçalves, pelo aceite e pela disposição à leitura dessa pesquisa e, desde já, gratidão pelas contribuições.

Por fim, a todos aqueles e aquelas que combatem o racismo e todo o tipo de preconceito e desigualdade, que não retrocedem; mas resistem.

Pelas manhãs de verão, de primavera, de outono e de inverno, enfim, por estar viva, apesar das várias mortes.

É preciso unir as lutas, sem abrir mão das especificidades.

Kabengele Munanga

RESUMO

Esta pesquisa é sobre o Núcleo Afro-Brasileiro e Indígena de Ilha Solteira (NABISA) e a formação inicial de professores de Ciências e Matemática, particularmente, objetivou investigar a importância do NABISA na formação inicial de professores. Tem por objetivo geral analisar o impacto provocado pelo NABISA na formação inicial de professores de Matemática e Ciências que não são citados nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, mas se fazem presentes em outros documentos. Para tanto, este trabalho pesquisa as contribuições do NABISA no ensino de História e Culturas Afro-Brasileira e Indígena, tanto na formação profissional, quanto na identitária de seus membros e na compreensão do papel do NABISA e de outros grupos que desejam uma sociedade emancipatória e democrática. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada em estudo de caso e, por meio de relatórios e entrevistas, busca compreender a importância do NABISA no processo formativo inicial. Corresponderam a entrevistas semiestruturadas e divididas em três eixos temáticos: a) formação profissional, b) identidade e c) trabalho entre grupos. As entrevistas partiram da indagação da importância do NABISA para a formação e seguiram de forma espontânea, revelando questões de identidade que marcaram diversas gerações, em que se imperou a exclusão e a “branquitude”. Os capítulos iniciais remetem à importância das Leis para a educação étnico-racial e à formação de grupos de estudos e núcleos que abordam a formação de professores. Alguns conceitos foram definidos e se encontram presentes ao longo da pesquisa. Contextualiza-se o NABISA e, por meio dos perfis dos entrevistados, analisou-se as entrevistas divididas em eixos temáticos, utilizando-se do referencial teórico que discute Educação Antirracista. Apesar das mudanças anunciadas pela Base Nacional Comum Curricular, BNCC, pouco se percebe em relação às questões raciais, por isso a necessidade de professores reflexivos e capazes de descolonizar o currículo, seja de matemática ou ciências da natureza, isto é, de todas as áreas, pois é necessário professores com formação para inserir objetos de conhecimento e habilidades que contemplem a temática. Considera-se, nas entrevistas, o olhar dos membros em relação ao NABISA e suas contribuições para a formação inicial, pois é essencial que haja professores qualificados para se trabalhar questões étnico-raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena para suprir as ausências das culturas invisibilizadas no currículo. Considera-se que o NABISA supri a ausência ou incompletude da formação inicial acadêmica dessas áreas, proporciona reflexões identitárias e representa a resistência ao racismo e a todo tipo de preconceito, além de favorecer uma base sólida para a discussão em âmbito local e, por meio do uso da internet, expande as fronteiras e colabora com a formação de professores.

Palavras-chave: educação para as relações étnico-raciais; resistência; núcleos de estudos; formação de professores.

ABSTRACT

This research is about the Afro-Brazilian and Indigenous Center of Ilha Solteira (in portuguese, known as NABISA) and the initial formation of Science and Mathematics teachers, particularly, aimed to investigate the importance of NABISA in the initial formation of teachers. Its general objective is to analyze the impact of NABISA on the initial training of Mathematics and Science teachers that are not mentioned in Laws 10.639/03 and 11.645/08, but are present in other documents. Therefore, this work researches the contributions of NABISA in the teaching of Afro-Brazilian and Indigenous History and Cultures, both in professional training and in the identity of its members and in understanding the role of NABISA and other groups that desire an emancipatory and democratic. As for the methodology, it is a qualitative research, based on a case study and, through reports and interviews, it seeks to understand the importance of NABISA in the initial training process. They corresponded to semi-structured interviews and divided into three thematic axes: a) professional training, b) identity and c) work between groups. The interviews started from the question of the importance of NABISA for training and continued spontaneously, revealing identity issues that marked several generations, in which exclusion and “whiteness” prevailed. The initial chapters refer to the importance of Laws for ethnic-racial education and the formation of study groups and centers that address teacher education. Some concepts were defined and are present throughout the research. Despite the changes announced by the Common National Curricular Base (in portuguese, known as BNCC) , little is perceived in relation to racial issues, hence the need for reflective teachers capable of decolonizing the curriculum, whether in mathematics or natural sciences, that is, in all areas, as it is necessary teachers with training to insert objects of knowledge and skills that address the theme. In the interviews, the members' view of NABISA and its contributions to initial training is considered, as it is essential to have qualified teachers to work on ethnic-racial issues and Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture to make up for the absences of cultures made invisible in the curriculum. It is considered that NABISA makes up for the absence or incompleteness of initial academic training in these areas, provides identity reflections and represents resistance to racism and all kinds of prejudice, in addition to providing a solid basis for discussion at the local level and through use of the internet, expands borders and collaborates with the training of teachers.

Keywords: education on ethnic-racial relations; resistance; study centers; training of teachers.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Mesa de Abertura com Cacique e autoridades da Aldeia Parakatejê – Pará	42
FIGURA 2 - Sarau cultural 2020.....	42
FIGURA 3 – A redenção de CAM.....	46

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Principais medidas de proteção ao indígena a partir do século XVI, e as conquistas no século XX.....	25
Quadro 2- Ações desenvolvidas pelo NABISA.....	40

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	-Taxa Líquida de matrículas por nível de ensino no Brasil em 2003	19
Tabela 2	- Distribuição da população de Ilha Solteira e do Estado de São Paulo	38
Tabela 3	- População residente em Ilha Solteira -SP - por religião	38
Tabela 4	- Número de participantes efetivos do NABISA	40

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASPHE	Associação Sul-Rio-Grandense de pesquisadores em História e Educação
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONNEABS	Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
EUA	Estados Unidos da América
FEIS	Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira
GEPAC	Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NABISA	Núcleo Afro-Brasileiro e Indígena de Ilha Solteira
NEABs	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
NUGENS	Núcleo de Apoio e Discussão de Gênero e Sexualidade
NUPE	Núcleo Negro Unesp de Pesquisa e Extensão
ONGs	Organizações Não Governamentais
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
SEADE	Sistema Estadual de Análise de Dados
TDC	Tecnologias Diversidades e Culturas
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: MOTIVAÇÃO, JUSTIFICATIVAS E HISTORICIDADES DAS INTENÇÕES DE PESQUISA	12
2	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	18
2.1	Objetivo Geral	18
2.2	Objetivos específicos.....	18
3.	A LEI 10.639/03 E O CONTEXTO DE SUA ELABORAÇÃO	19
3.1	O contexto em números.....	19
3.2	A Lei 10.639/03 e seus diversos olhares em contextos teóricos e de regulamentação	20
3.3	A Lei 11.645/08.....	24
4	OLHARES SOBRE O CURRÍCULO	27
4.1	A BNCC e a Formação de Professores	27
4.2	Alguns conceitos que envolvem as questões étnico-raciais	30
5	METODOLOGIA	35
6	RESULTADOS: DESCRIÇÕES E ANÁLISES	37
6.1	O Núcleo Afro-Brasileiro e Indígena de Ilha Solteira	37
6.1.1	Ações desenvolvidas pelo NABISA, conforme relatórios referentes aos anos citados	40
6.2	As Entrevistas	44
6.2.1	Esclarecimentos Iniciais	44
6.2.2	As pessoas entrevistadas.....	45
6.2.2.1	Lá vem ela	46
6.2.2.2	A voz que ecoa	46
6.2.2.3	Esse teu olhar	47
6.2.3	Os eixos temáticos	48
6.2.3.1	Eixo 01: A formação inicial de professores	48
6.2.3.2	Eixo 02: Identidade: o pessoal	52
6.2.3.3	Eixo 03: A importância do trabalho colaborativo entre o NABISA, NUGENS e o GEPAC	55
6.2.4	Considerações sobre as entrevistas.....	56
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
	REFERÊNCIAS.....	61
	APÊNDICE A - Transcrição da entrevista de Antonieta.....	68
	APÊNDICE B - Transcrição da entrevista de Abdias	79
	APÊNDICE C - Transcrição da entrevista de Jane	85

1 INTRODUÇÃO: MOTIVAÇÃO, JUSTIFICATIVAS E HISTORICIDADES DAS INTENÇÕES DE PESQUISA

Um dos motivos para discutir o papel do Núcleo Afro-Brasileiro e Indígena de Ilha Solteira, NABISA, na formação inicial dos professores de Ciências e Matemática, tendo em vista as questões étnico-raciais, é a trajetória profissional desta que vos escreve que, vem observando, a história e a cultura africana sendo abordadas, sempre, nos últimos capítulos dos livros didáticos, e, por conseguinte, pouca estudadas. Anjos (2005) fez apontamentos sobre livros didáticos de geografia e de atlas geográficos, nos quais tais conteúdos eram mencionados nos últimos capítulos. Além disso, o mesmo autor também menciona erros em gráficos, em mapas e outras incorreções relacionadas à África.

No meu imaginário de aluna branca do Segundo Grau, hoje chamado de Ensino Médio, a África era composta de savanas, de florestas, de animais e de povos com culturas exóticas. Cabe salientar a visão pejorativa incutida ali, bem como, a incorreção da apresentação de uma figura humana exótica congelada no tempo. O mesmo ocorrendo com o indígena da época “descobrimento” do Brasil que, sob a ótica europeia, habitava os meus livros didáticos, transbordando “pré-conceitos”.

Nesse cenário, presenciei, enquanto aluna, e agora como professora, a “naturalização” da imagem de uns sendo subalternizados a outros. Uma História do Brasil contada com apenas uma voz; e se tivesse cor: a branca.

Na graduação em História, não se referiam à História Africana; e a minha percepção é que, à época, essa temática não era veiculada com frequência na academia. Infelizmente, houve a necessidade de uma Lei para que isso ocorresse, pois apenas estudávamos a História Ocidental, até o Egito parecia ser parte dela, e não se ensinava nada sobre os reinos africanos. Há de se lembrar que a publicação da coleção da História Geral da África (UNESCO, 2010), no Brasil, com acesso gratuito, em 2010, foi muito importante em um mundo letrado, mas colonizado pelo eurocentrismo.

A diversidade de povos indígenas e suas culturas eram vistas como homogêneas, um único povo, ou de forma romanceadas, como podemos observar em nossa literatura, com o clássico Iracema, de José de Alencar. Não entendia, mas depois de ler Rocha (1988), compreendi, pois segundo o autor a representação do

indígena na história atendia aos interesses dos brancos e do olhar etnocêntrico, conforme o contexto que estava inserido.

Enfim, alguns anos após a graduação, resolvi cursar pós-graduação, *Latto Sensu*, em Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER)¹, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), ofertada pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Esse curso me proporcionou o contato com pesquisadores e ativistas, como Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro, Valter Silvério entre outros(as), e à medida que os estudos avançavam, fui entendendo o que me fora dito nos bancos escolares e acadêmicos: uma História única.

As discussões que foram ocasionadas durante a pós-graduação se somaram aos mais de dez anos em que atuei como Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP) de História em uma Diretoria de Ensino do Interior de São Paulo. Nessa função, tornei-me interlocutora da ERER em nível regional. Foram muitos obstáculos, mas também muitas conquistas!

A existência do racismo, a negação do eu, assim como o desconhecimento da História e das Culturas Africana e Afro-Brasileira foram os primeiros desafios para abordar essa temática. No entanto, pude contar com o apoio de uma Supervisora de Ensino de ascendência africana e interlocutora do ERER também, cujas vivências e reflexões teóricas impulsionaram, ainda mais, os estudos sobre a História, a Cultura e sobre as Relações Étnico-Raciais.

Quando iniciei o trabalho como PCNP, havia, aproximadamente, três escolas que realizavam os trabalhos com a temática. Após dez anos, todas as escolas realizam essa reflexão por meio do currículo ou de projetos. E nesse período, pela minha experiência, tendo a afirmar que um dos obstáculos enfrentados foi a negação da existência do racismo no ambiente escolar. E nesse sentido, afirmo que, além de discussão sobre a temática, é preciso qualificar essa discussão no ambiente escolar.

No ano de 2019, ingressei no mestrado, e não demorou para que minha própria orientadora me incentivasse a investigar algo relacionado ao tema que me interessava desde sempre. Por isso, vinculei-me à linha de pesquisa Tecnologias, Diversidades e

¹ A pós-graduação Lato Senso foi realizada no ano de 2010, com polo na cidade de Jales e ofertada pela UFSCAR em parceria com a Universidade Aberta do Brasil. Tratou-se um momento ímpar, visto que tive contato com diversos autores como Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Sueli Carneiro e Petronilha Silva.

Culturas (TDC), e passei a pensar como transformar o meu interesse de professora e formadora em um projeto de pesquisa.

Cabe dizer que, em minha formação inicial, não foram trabalhadas as questões étnico-raciais, lembrando-se de que conclui o curso de Licenciatura História em 1997, seis anos antes da lei 10.639/03. E somente por meio de leituras individuais e, posteriormente, no curso de Especialização, além de cursos e orientações técnicas oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC), que foram realizadas reflexões e discussões sobre racismo e educação antirracista.

Como professora de História, bem sei que, historicamente, a escola sempre foi espaço de exclusão para pessoas negras e para aquelas que desafiaram o sistema e se mantiveram nos avanços escolares, pois não viram a História de seus ancestrais ser contada, bem como presenciaram muitas gerações invisibilizadas e excluídas. Desse modo, sempre quis fazer algo que pudesse mudar essa realidade.

Agora, como pesquisadora, intento reunir experiências que vão desde o cotidiano das escolas, e das formações que frequentei, às leituras de teóricos e pesquisadores que versam sobre essa temática e pensam a importância da formação inicial dos professores.

O ensino de História e cultura afro-brasileira é regulamentado pela Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) que, trazendo a obrigatoriedade do ensino de História Africana e Afro-Brasileira, amplia a possibilidade das prescrições didático-pedagógicas sobre a temática estarem presentes em documentos curriculares oficiais, isto é, que façam parte dos conteúdos e competências, a fim de que suas diretrizes, orientem a implantação nos currículos estaduais e municipais, ressonando nos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares. Contudo, as disciplinas citadas nominalmente pela Lei como obrigatórias no ensino da História e Culturas Africana e Afro-Brasileira são apenas Literatura, Arte e História do Brasil, embora existam as diretrizes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) advoga em seu texto atender as inquietações do século XXI. No entanto, cabe lembrar que o século XX e a sua transição para o XXI foi marcada pelos Movimentos Sociais, símbolos de resistência e luta por sobrevivência e direitos. Entretanto, a BNCC não parece ter incorporado os princípios desses movimentos e isso afirmo como profissional da educação com longa trajetória de vivência de processos de implantação curricular.

Em pleno século XXI, inexistente legislação que exclua legalmente o negro. Todavia, a ausência de leis e ações afirmativas amplamente divulgadas e implantadas com efetividade também promovem exclusão. Para que a Lei 10.639/03 seja, de fato, cumprida, os currículos não podem se esquivar de reconhecer a importância de compreender o processo histórico de resistência à escravização e, atualmente, o combate ao racismo e aos seus meios perversos de exclusão.

Cabe dizer que, apesar de as pessoas negras estarem ocupando cada vez mais os bancos escolares, em comparação às décadas passadas, as condições de permanência ainda são preocupantes. Isso, porque, apesar de frequentarem as escolas, à medida que avançam nas etapas educacionais, percebe-se a diminuição do número de negros. Isso nos mostram os dados do IBGE,

Embora o abandono escolar tenha diminuído entre os jovens pretos ou pardos, de 18 a 24 anos de 2016 a 2018, ainda é mais forte que entre os brancos. A proporção de pessoas pretas e pardas de 18 a 24 anos de idade com menos de 11 anos de estudos e que não frequentavam a escola caiu de 30,8 para 28,28%, mas a proporção de pessoas brancas na mesma situação em 2018 era 17,4%. (IBGE, 2019a, p.7)

. Esse abandono dos estudos na Educação Básica evidencia um cenário que nos proporciona algumas inquietações acerca do quanto acolhedor é o espaço escolar para os alunos afro-brasileiros: que culturas lhes são apresentadas, como suas origens e ancestralidades são retratadas? Sempre fica a indagação sobre a formação de identidades na escola.

Cabe dizer também que, apesar da roupagem de mudanças, a BNCC traz consigo poucas alterações a respeito das questões afro-brasileira e indígenas. Por isso, vale ressaltar, por exemplo, que a área de Matemática e de Ciências da Natureza tratam muito pouco das questões de diversidade étnico-raciais, mencionando os componentes de História, de Arte e de Literatura como sendo obrigatórios ao ensino de História e Cultural Afro-Brasileira e Indígena, não mencionando a área de Matemática e Ciências da Natureza.

Silva (2005) fala da importância e do direito de os afrodescendentes conhecerem a sua História, no sentido de valorizar a cultura, desmitificando a questão da democracia racial.

De forma complementar à Lei 10.639/03, a Lei 11.645/08 amplia a obrigatoriedade do ensino da História e das Culturas Afro-Brasileira e Africana, contemplando também a Indígena. É possível pensar que a promulgação dessas leis

incentivou a formação de grupos de estudos sobre as questões étnico-raciais na educação.

Em Ilha Solteira, no Estado de São Paulo, a partir de ações do Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (GEPAC) coordenado pela Profa. Dra. Deise Aparecida Peralta e pelo Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves, surgiu, em 2016, o Núcleo Afro-brasileiro de Ilha Solteira. No ano de 2018 incorporou-se a preocupação com as questões indígenas e, desde então, esse núcleo tem se destacado como agregador de professores, futuros professores e demais interessados na temática da ERER.

Diante do destaque que esse núcleo vêm apresentando no cenário formativo dos cursos de licenciatura da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, campus da Unesp, problematizamos: *qual a importância do Núcleo Afro-Brasileiro e Indígena de Ilha Solteira na formação inicial dos professores de Matemática e Ciências?* Para tanto, estruturamos esta dissertação, a partir dessa introdução, da seguinte maneira:

No Capítulo 3, *A Lei 10.639/03 e o contexto de sua elaboração*, versamos sobre duas importantes leis para a temática na educação antirracista, nos bancos escolares e, ao mesmo tempo aponta a necessidade de formação de professores para que efetivamente sejam implantadas. Há um diálogo entre diversos autores, além de dados do IBGE que evidenciam significativas informações sobre as leis em questão.

No Capítulo 4, *Olhares sobre o Currículo*, evidenciamos a importância do/a professor/a ser capacitado/a para descolonizar os currículos que, apesar de ares de mudanças, a BNCC tem colonizado a partir do apagamento das questões étnico-raciais.

No tocante ao Capítulo 5, *Metodologia*, são discutidos os aspectos metodológicos do trabalho, defendendo que se trata de uma pesquisa que se alinha ao tipo qualitativo de estudo de caso.

Por fim, no Capítulo 6, *Resultados: descrição e análises*, faz-se a contextualização do NABISA em Ilha Solteira, assim como apresenta e analisa algumas de suas ações, ao longo dos anos de 2018 a 2020, voltadas a temáticas afro-brasileira e indígena. Apresentamos e discutimos entrevistas na tentativa de compreender a importância do núcleo na formação inicial de professores a partir da visão daqueles que são participes dessa formação. Há ainda considerações sobre as entrevistas, entendendo que os relatos demonstram que as contribuições do NABISA extrapolam as questões de cunho profissional, pois falam sobre as questões

identitárias e sobre lacunas, no meio acadêmico, no que diz respeito à formação sobre a temática.

Na última seção deste trabalho, *Considerações finais*, não conclusões, ainda há muito a se discutir, pois são assuntos que permeiam a vida de todos, temos a contribuição do NABISA para a formação de professores/as preocupados/as com práticas pedagógicas em sala de aula, com conhecimento a ser ensinado que não reproduza história de desigualdades e discriminação de pessoas conteúdos, com relações pautadas em um ideário de educação antirracista.

2 OBJETIVOS DA PESQUISA

2.1 Objetivo Geral

Discutir a importância do NABISA na formação inicial de professores de Matemática e Ciências, considerando as Leis 10.639/03 e 11.645/08 que tratam do ensino de História e Culturas Afro-Brasileira e Indígena, segundo o relato de seus participantes.

2.2 Objetivos específicos

- a) Mapear o histórico de constituição do NABISA e sua relação com a formação de professores na Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira - UNESP.
- b) Discutir o papel do NABISA na formação de seus participantes para combate ao racismo.
- c) Analisar as narrativas dos participantes do NABISA em relação a suas experiências no núcleo e a importância desse para a trajetória acadêmica e pessoal;

3 A LEI 10.639/03 E O CONTEXTO DE SUA ELABORAÇÃO

3.1 O contexto em números

Para que se possa entender o contexto de elaboração da Lei 10.639/03 é válido mencionar que o número de brancos residentes no Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)² em 2000, representava 53,4%, pardos 38,9% e pretos 6,1 %, perfazendo o número total de 45% de negros, isso significa que a maioria da população no país era branca, ou, melhor dizendo, declarava-se branca.

Todavia, a exclusão das pessoas negras se mostra abrangente. Neste trabalho, chamamos a atenção para a educação, conforme (tabela) publicado pela revista do Instituto de Pesquisa Aplicada – IPEA com dados de 2003.

Tabela 1 – Taxa líquida de matrículas* por nível de ensino no Brasil em 2003.

Níveis de Ensino	Homem	Mulher	Homem	Mulher
	Branco	Branca	Negro	Negra
Educação Infantil	34,4	35,2	32,2	33,1
Ensino Fundamental	94,8	95,2	92,2	93,3
Ensino Médio	49,5	60,1	27,9	36,3
Ensino Superior	14,9	18,2	3,7	5,2

Fonte: Adaptado IPEA [2005]³

Nota:

*A taxa líquida de matrículas diz respeito a parcela da população matriculada no nível de ensino condizente a sua faixa etária.

Os dados acima demonstram que, quanto maior o nível de escolaridade, menos pessoas negras estavam matriculadas. Dessa forma, em decorrência, se

² Dados Extraídos da Biblioteca IBGE, A declaração de cor/raça no Censo 2000: um estudo comparativo Texto de discussões. Diretoria de Pesquisa nº 6 Tabela 1 - População total residente por cor/raça. Brasil - 1991/2000 Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv1081.pdf>. Acesso em: 20 de jun. de 2021.

³ Taxa líquida de matrículas, também chamada de Taxa de escolarização líquida, “fornece a proporção da população matriculada no nível/modalidade de ensino considerando adequado as faixas etárias” Programa Igualdade de Gênero e Raça – UNIFEM Diretoria de Estudos Sociais – IPEA, 1ª Edição, p. 15, [2005]. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/primeiraedicao.pdf>>. Acesso em: 20 de jul. de 2021.

faz possível inferir sobre as dificuldades de as pessoas negras avançarem nos estudos até as universidades.

Esse fato é histórico, uma vez que no Brasil, a proibição de pessoas negras frequentarem a escola foi uma realidade em algumas províncias brasileiras, como por exemplo no Rio de Janeiro, mediante a Lei 01 de 1837:

Artigo 3º São proibidos de frequentar as Escolas Públicas 1º Todas as pessoas que padecerem de malestias contagiosas. 2º Os escravos e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos (ASSOCIAÇÃO SUL RIO-GRANDESE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA E EDUCAÇÃO – ASPHE, 2005, p.199)⁴.

Faz-se necessário pensar os números da desigualdade que permeia a vida das pessoas negras, assim como o processo histórico de exclusão educacional, as leis que excluíram ou dificultaram o acesso à escola. Nesse sentido, a importância de leis, como a Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08, no contexto social de exclusão é primordial para enfrentar a cruel realidade que se mostra mais evidente à medida que se avança nos níveis escolares.

3.2 A Lei 10.639/03 e seus diversos olhares em contextos teóricos e de regulamentação

A Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), de 09 de janeiro de 2003, versa sobre a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e, em seu bojo, é mencionada a História da África. Essa Lei surgiu em muito dos esforços e lutas do Movimento Negro no combate e resistência ao racismo e de valorização da Cultura Africana.

Nesse processo de elaboração e implantação da Lei, cabe, aqui, mencionar as falas de Gomes (2009)

faz-se importante o diálogo com a sociedade civil e, mais particularmente, com o movimento negro. A Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares nacionais são fruto de um processo de lutas sociais e não uma dádiva do Estado. Uma política pública voltada para a diversidade étnico-racial precisa

⁴ Lei 01 de 1837. Província do Rio de Janeiro. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n. 18, p. 199-205, set. 2005. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf>>. Acesso em: 20 de abr. de 2020.

reconhecer e dialogar com as lutas históricas da população negra (GOMES (2009, p.41)

A Lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 (BRASIL, 1996), como revela o Art. 26,

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 1996,)

A Lei 10.639/03, regulamentada e pelo parecer CNE/CP 03/04 (BRASIL, 2004a) e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2004b), em especial, esse último, deixando claro a importância do movimento negro para as mudanças de alguns paradigmas na educação. Sendo assim, a Lei é um dos pontos importantes para que isso ocorra e se valorize uma cultura invisibilizada por tantos anos, pois, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

[...] todos estes dispositivos legais, bem como as reivindicações e postas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir (BRASIL, 2004c, p. 09).

O parecer CNE/CP 03/04 (BRASIL, 2004a) também deixa explícito o papel do Movimento Negro para que tal valorização ocorra, pois trata-se de um movimento de resistência e combate ao racismo e que vê na educação um ponto muito importante para valorização da cultura africana e afro-brasileira, de acordo com Gomes

A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial. Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. (GOMES, 2012a, p.105)

E conforme o parecer CNE/CP 03/04:

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas (BRASIL, 2004a. p.03).

O Brasil tem uma dívida com os afro-brasileiros, haja vista que, segundo o próprio parecer CNE/CP 03/04 (BRASIL2004a), em decorrência da escravização e do embranquecimento da raça, há a necessidade de medidas de reparação política que devem se concretizar em “iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.” (BRASIL, 2004a, p.03).

Segundo a resolução CNE/CP 01, de 17 de junho de 2004,

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2004b).

Ao ler o artigo 01 da Resolução em questão, percebe-se a necessidade de formação dos professores para que seja, de fato, implementada a Lei 10.639/03 no ensino superior e para que seja contemplada na Educação Básica, indicando que, além de conteúdo, é necessário a presença de um profissional que seja qualificado para o seu desenvolvimento e compreensão de sua temática.

A Lei abriu caminhos para que outras ações fossem colocadas em prática, mudanças na legislação e a elaboração de um documento orientador sobre a Educação para as Relações Étnico-raciais, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário (BRASIL, 2004c, p.26).

As Diretrizes atendem à Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), além de mencionar as questões do ensino de História e Culturas Afro-Brasileira e Africana, também se detém

às questões da Educação da Relações Étnico-raciais tão importantes no combate ao racismo, seja no âmbito escolar ou da sociedade.

Sobremaneira, é possível perceber os documentos e as orientações gerados para atender a lei e para que ela seja, realmente, implementada e atinja seus objetivos que nasceram no seio da sociedade, do Movimento Negro e que resistem ao preconceito e à invisibilidade, há a necessidade de se buscar a equidade de oportunidade entre as etnias que compõem o Brasil.

Segundo Gomes (2012b, p.19),

A Lei n.º 10.639/03 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) e pode ser considerada uma reivindicação do Movimento Negro e de organismos da sociedade civil, de educadores e intelectuais comprometidos com a luta antirracista. Pode também ser entendida como uma resposta do Estado às demandas em prol de uma educação democrática, que considere o direito à diversidade étnico-racial como um dos pilares pedagógicos do País, especialmente quando se consideram a proporção significativa de negros na composição da população brasileira e o discurso social que apela para a riqueza dessa presença.

Além disso,

Com avanços e limites a Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares possibilitaram uma inflexão na educação brasileira. Elas fazem parte de uma modalidade de política até então pouco adotada pelo Estado brasileiro e pelo próprio MEC. São políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negra (GOMES, 2009, p.40).

A Lei 10.639/03 (BRASIL,2003) completou dezoito anos e, mesmo assim, nos deparamos com o seguinte cenário: no CENSO/IBGE de 2000⁵, os brancos representavam 53,4% da população e pretos e pardos 45%; já em 2019b⁶, os brancos 42,7%, pardos e pretos 56,2% da população. Isso significa que o número de negros aumentou ou que as pessoas começam a declarar a sua etnia, sua identidade? Visto que há um aumento de 11,2% da população negra, e a branca sofre uma queda de 10,7%. Como certo, só temo o fato que embates e debates têm sido promovidos e muitos paradigmas estão sendo revistos. Por conseguinte, colocamo-nos a pensar a influência do Movimento Negro e das ações afirmativa para que a escola se configure como espaço de equidade e democracia.

⁵ Textos para discussão. Diretoria de Pesquisas 2002 referente ao Censo/IBGE 2000, p.8. disponível em:<<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv1081.pdf>>. Acesso em: 02 de abr. de 2021.

⁶ IBGE- Conheça o Brasil -População Cor ou Raça. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019b, disponível: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20da,1%25%20como%20amarelos%20ou%20ind%C3%ADgenas>. Acesso em 02 de abr. de 2021.

A Agência de Notícias do IBGE (2019c), publicou, em novembro de 2019, que pretos e pardos estão mais escolarizados, mas a desigualdade em relação aos brancos permanece. Os números do IBGE apenas deixam evidente a desigualdade que pode ser vista a “olhos nu”, tão largamente denunciada e que nos convocam a pensar as estruturas e conjunturas sociais a que pessoas negras são submetidas durante toda sua existência.

Quando se observa índices de exclusão escolar, as desigualdades que são alicerçadas pelo capitalismo e, ao mesmo tempo, alimentadas por dimensões de preconceitos e violências dos mais diversos tipos e níveis, percebe-se um pensamento excludente que influencia, perversamente, até mesmo as pessoas negras, conforme (SILVA, 2007). Isso, pois, nem todas essas pessoas são conscientes do racismo estrutural ao qual estão submetidos, assim como afirma Almeida (2021).

3.3 A Lei 11.645/08

A Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008) foi homologada cinco anos após a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), versando sobre aspectos que vão além da História e Cultura Afro-Brasileira e dos povos indígenas, conforme segue,

§ 1º O conteúdo programático a que este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ Os Conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura brasileira. (BRASIL, 2008,).

Antes da publicação da Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008) houve um movimento dos povos indígenas para que seus direitos fossem reconhecidos. Em se tratando de legislação, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) é muito importante para as questões indígenas, mas vale lembrar a cronologia das leis e outros aparatos legais que antecederam, conforme é mencionado no site do IBGE, destinado ao Brasil 500 anos.

Quadro 1 – Principais medidas de proteção ao indígena a partir do século XVI, e as conquistas no século XX.

ANO	LEIS/MEDIDAS	APLICAÇÃO
1570	Primeira lei contra o cativo indígena	Esta lei só permitia a escravização dos indígenas com a alegação de "guerra justa"
1609	Lei que reafirmou a liberdade dos índios do Brasil	Importante lei que tentou garantir novamente a liberdade dos índios, ameaçada pelos interesses dos colonos
1686	Decretação do "Regimento das Missões"	Estabeleceu a base de regulamentação do trabalho missionário e do fornecimento de mão-de-obra indígena no Estado do Maranhão e Grão-Pará
1755	Aprovado o Directorio, que visava, através de medidas específicas, à integração do índio na vida da colônia.	Proibia definitivamente a escravidão indígena
1758	Fim da escravidão indígena: Directorio foi estendido a toda a América Portuguesa.	Secularização da administração dos aldeamentos indígenas: abolida a escravidão, a tutela das ordens religiosas das aldeias e proclamados os nativos vassallos da Coroa.
1798	Abolido o Directorio	O espírito "integrador" desse Directorio conservaria a sua força na legislação do Império Brasileiro
1845	Aprovado o Regulamento das Missões	Renova o objetivo do Directório, e visava, portanto, à "completa assimilação dos índios"
1910	Criação do Serviço de Proteção aos Índios – SPI	O Estado republicano tutelou os indígenas
1952	Rondon criou o projeto do Parque Nacional do Xingu	Objetivo era criar uma área de proteção aos indígenas
1967	Criação da Fundação Nacional do Índio – FUNAI	Substituiu o extinto SPI na administração das questões indígenas
1979	Criação da União das Nações Indígenas	Primeira tentativa de defesa da cultura indígena, importante para a consagração dos direitos dos índios na Constituição de 1988

FONTE: Adaptado do IBGE Instituto Brasileiro de Pesquisa Geografia e Estatística – Brasil 500 anos.⁷

A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) deixa claro quanto a proteção para as culturas indígenas e afro-brasileiras, como segue

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (BRASIL, 1988.).

⁷ Disponível em: < <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/historia-indigena/politica-indigenista-do-seculo-xvi-ao-seculo-xx.html> >. Acesso em: 18 de abr. de 2021.

A legislação transborda a luta dos movimentos indígenas e afro-brasileiros, sendo nada concedido, tudo conquistado, e ainda havendo muito por se fazer quando nos referimos às questões étnico-raciais no Brasil.

Segundo Bicalho (2010), o Movimento Indígena Brasileiro (MIB) tornou-se mais visível na Assembleia Constituinte em 1987, com as articulações de suas lideranças. Todavia, há de se ressaltar que a intensificação desses diálogos e lutas datam da década de 1970. Entretanto, cabe lembrar que as lutas sempre estiveram presentes, a exemplo de no século XVI, a Confederação dos Tamoios.

Há de se lembrar da Confederação dos Tamoios, conforme cita Krenak (1984), como um exemplo de resistência do povo indígena à exploração dos portugueses, entre outros exemplos ao longo da história colonial.

Conforme Bicalho (2010), um fato que marcou a Assembleia Constituinte de 1987 foi o discurso de Ailton Krenak, líder indígena, que ao falar pintava seu rosto de preto com jenipapo, a fim de que os direitos dos indígenas fossem assegurados na Constituição e respondia as críticas de um jornal.

As Leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008), sem dúvidas, são conquistas dos movimentos negro e indígena e ampliam os espaços para que as questões étnico-racial sejam refletidas e debatidas nas escolas.

Apesar de várias conquistas, as culturas afro-brasileira e indígenas, neste momento, estão ameaçadas pelo conservadorismo que inunda o território nacional, assim como a exploração de nossas riquezas em meio ao capitalismo que, de forma sem precedência, ameaça o meio ambiente e vidas.

Há uma dívida histórica em relação aos indígenas, como por exemplo nos livros didáticos, os povos originários nunca foram retratados adequadamente. Por isso, conforme as Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei 11.645/2008, devemos superar distorções, omissões e outras formas de ocultação da cultura indígena mencionadas pelas Diretrizes, e,

para que seja efetivo o tratamento correto da temática indígena, os sistemas de ensino, em especial seus professores e todos os responsáveis pela elaboração, aquisição e distribuição de materiais didáticos, paradidáticos e pedagógicos devem conhecer e superar os principais problemas retro evidenciados, os quais somente reforçam preconceitos e produzem desinformações sobre os povos indígenas (BRASIL, 2015. p.7).

OLHARES SOBRE O CURRÍCULO

4.1 A BNCC e a Formação de Professores

O currículo de alguma forma direciona o ensino, seja a nível estadual ou municipal, e a BNCC mesmo não sendo currículo, é a base para eles.

Conforme, as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais*,

Sabemos que existe um currículo manifesto que está presente nos planos de ensino, curso e aula, mas visceralmente articulado está o currículo oculto que representa um “corpus ideológico” de práticas que não estão explícitas no currículo manifesto, formalizado. Nesta relação manifesto/oculto, podem circular ideias de que reforçam comportamento e atitudes que implícita ou explicitamente podem interferir, afetar, influenciar e/ou prejudicar a aprendizagem escolar dos/das discentes. Estas podem remeter a preconceitos, intolerâncias e discriminações enraizadas e que estão ligados às relações de classe, gênero, orientação sexual, raça, religião e cultura (BRASIL, 2010, p. 55).

O currículo que é posto em prática em sala de aula está carregado de ideologias, vivências do professor e do aluno e isso não está prescrito em diretrizes oficiais. Por isso, mais uma vez, evidencia-se a importância da formação de professores.

Como mencionado no documento *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais*, muitas vezes, para se livrar de preconceitos, o profissional necessita formar-se e realizar reflexões acerca de suas próprias ideologias, despendo-se de tudo que o impede de conhecer e entender a cultura e história em sua diversidade. Isso ocorre por meio da formação e do contato com o outro, escapando ao etnocentrismo e a outras padronizações encrustadas na sociedade.

Para Apple (2002, p. 59),

A educação está intimamente ligada à política e à cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimento, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado de alguém, divisão de um grupo, acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas organizam e desorganizam um povo.

Assim, Apple (2002) deixa evidente que um currículo nacional que não atenda o povo e sua diversidade, tentando homogeneizar, o estará excluindo. Caso tenha por objetivo apenas atender a um sistema de avaliação, a situação fica mais preocupante

ainda, pois acaba evidenciando que as questões culturais significativas de um povo, tais como problemas sociais e raciais, estão sendo invisibilizados.

Há necessidade de compreensão do significado de um currículo nacional e suas implicações, uma vez que, segundo o próprio Apple (2002), o currículo não é neutro, por conseguinte isso influencia a formação de uma sociedade. Enfim, “o currículo é, assim, um terreno de produção de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e sobretudo de contestação e transgressão.” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 28). Desse modo, o currículo como campo de embates, nos remete à luta do Movimento Negro contra o racismo e pela valorização da História e Cultura africana e afro-brasileira. Cabe ressaltar que uma de suas conquistas é a Lei 10.639/03, marco legal que embasa a obrigatoriedade de se estudar essa temática na Educação Básica. Vale lembrar as palavras de Silva (2010) que

depois das teorias críticas e pós-crítica não podemos olhar para o currículo com mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles, aos quais as teorias tradicionais nos confirmaram. O currículo é relação de poder, O Currículo é trajetória, viagem, percurso. O Currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2010, p. 150).

Conforme mencionado por Silva (2010), o currículo envolve relação de poder, podendo excluir ou colaborar com a permanência de fenômenos como o racismo estrutural (ALMEIDA, 2021).

Ao discutir o racismo como processo político estrutural, Almeida (2021) cita duas dimensões:

a) dimensão Institucional: por meio da regulamentação e extrajurídica, tendo o Estado como centro das relações políticas da sociedade contemporânea. Somente o Estado pode criar os meios necessário - repressivos, persuasivos ou dissuasivos – para que o racismo e a violência sistêmica que ele engendra sejam incorporados às práticas cotidianas.

b) dimensão ideológica: como manter a coesão social diante do racismo? [...] é fundamental que as instituições sociais, especialmente o Estado, sejam capazes de produzir narrativas que acentuem a unidade social, apesar de fraturas como a divisão de classes, o racismo e o sexismo. É parte da dimensão política do exercício do poder a incessante apresentação de um imaginário social de unificação ideológica, cuja criação e recriação será papel do Estado das escolas e universidade, dos meios de comunicação de massa e, agora, também da redes sociais e seus algoritmos [...] (ALMEIDA, 2021, p.54).

Na dimensão ideológica, citado por Almeida (2021), a escola é uma das instituições que tem esse papel de apresentar esse imaginário social de unificação ideológica, e os currículos, acabam por direcionar essa questão.

Pode-se dizer que o currículo tem o direcionamento tanto institucional, como ideológico e, se o racismo perpassa essas e outras esferas, há de se questionar o papel do currículo e essa ação unificadora, com ares de igualdade, “o que nos é apresentado não é a realidade, mas uma representação do imaginário social acerca de pessoas negras” (ALMEIDA, 2021, p. 65), segundo o autor, ao se referir às mídias e aos currículos escolares. Assim o sendo, o currículo pode invisibilizar o racismo ao não preconizar ou silenciar discussões aprofundadas sobre relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira, assim como as questões indígenas.

Considerando a BNCC, a base desses currículos, é muito preocupante a ausência ou incompletude das questões étnico-raciais, em especial no ensino de Matemática e de Ciências. Em Matemática, no ensino fundamental, Anos Finais, há uma competência que diz

Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho (BRASIL, 2018 p.267).

Essa competência não explícita quais são as culturas, logo fica evidente que, para trabalhar as questões étnico-raciais, os professores devem receber formação inicial e continuada.

Conforme já mencionado currículo envolve disputa de poder, onde aqueles que estão a margem lutam, onde o ensino que visa o respeito às diferenças resiste, onde combate às desigualdades perpassa o trabalho do professor. Todavia, o profissional docente necessita estar preparado para essas questões, independentemente, de sua área de formação.

Segundo Gomes

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (2012a, p,102).

Ainda sobre essa necessidade de formação de professores para atuarem em sala de aula

Como educadores, devemos saber que apesar de a lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o

imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade (MUNANGA, 2005, p.19).

Caso não haja professores capacitados, para trabalhar essa temática, será difícil promover de fato uma educação antirracista que abranja a sala de aula.

4.2 Alguns conceitos que envolvem as questões étnico-raciais

É muito importante dialogar com os conceitos de etnocentrismo e de racismo para entendermos as questões étnico-raciais.

[...] etnocentrismo é uma visão do mundo onde nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é existência. No plano intelectual, pode ser visto como dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimento de estranheza, medo, hostilidade, etc. Perguntar sobre o que é etnocentrismo é, pois indagar sobre um fenômeno onde se misturam tanto elementos intelectuais e racionais quanto elementos emocionais e afetivos. No etnocentrismo, estes dois planos do espírito humano-sentimento e pensamento -vão juntos compondo um fenômeno não apenas fortemente arraigado na história das sociedades como também facilmente encontrável no dia-a-dia das nossas vidas (ROCHA, 1988, p.5).

Ainda sobre o etnocentrismo

[...] é um termo que designa o sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação a outras. Consiste em postular indevidamente como valores universais, os valores próprios da sociedade e da cultura a que o indivíduo pertence. Ele parte de um particular que se esforça em generalizar e deve, a todo custo, ser encontrado na cultura do outro (GOMES, 2005a, p. 53).

No etnocentrismo há uma percepção do mundo que, com o seu olhar e seus significados, não lhe permite ver o outro, a outra cultura. Quando se tenta homogeneizar pessoas que apresentam olhares diferentes, sem conhecer ou entender tais diferenças, pode-se gerar o que chamamos de racismo, conforme Gomes (2005a) cita

O etnocêntrico acredita que os seus valores e a sua cultura são os melhores, os mais corretos e isso lhe é suficiente. Ele não alimenta necessariamente o desejo de aniquilar e destruir o outro, mas, sim, de evitá-lo ou até mesmo de transformá-lo ou convertê-lo, pois carrega em si a ideia de recusa da diferença e cultiva um sentimento de desconfiança em relação ao outro, visto como diferente, estranho ou até mesmo como um inimigo potencial (GOMES, 2005a, p. 53).

Entretanto, seguindo a visão de Gomes (2005a), quando esses sentimentos de superioridade se tornam exagerados, fugindo ao controle, “o diferente, apresenta além

das diferenças consideradas objetivas, uma inferioridade biológica, o etnocentrismo pode se transformar em racismo.” (GOMES, 2005a, p. 54).

Ainda é válido ressaltar que “o **racismo**, também, resulta da vontade de impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.” (GOMES, 2005a, p.52 – grifo nosso). No Brasil, “o racismo que o negro sofre passa pela cor da pele” (SANT`ANA, 2005, p. 59), evidencia-se o ideário dos aspectos físicos para impor essa crença de inferioridade.

O racismo é um comportamento, uma ação resultante da aversão por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato de olhos etc. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual tenta se impor uma única verdade. Exemplo disso são as teorias raciais que serviram para justificar a escravidão no século XIX, a exclusão dos negros e a discriminação racial.” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 179).

A escola exerce um papel importante na ação antirracista, devendo os professores serem formados para discutir sobre políticas, práticas e crenças racistas, pois “quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo em nosso país, mais ele se propaga e invade as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais e educacionais dos negros” (MUNANGA; GOMES, 2016, p.181).

Outro conceito apresentado por Gomes (2005a) que causa polêmica é o de raça, pois há muito tempo é utilizado como fator de discriminação, e tentativas de inferiorizar a cultura de origem africana, vinculado às questões biológicas. Hoje, segundo Gomes (2005a), o Movimento Negro e alguns sociólogos utilizam de forma diferente, e há quem prefira utilizar somente o termo etnia, pois seria mais vinculado à cultural.

Em relação às questões culturais, cabe mencionar as colocações de Laraia (2008), para quem a cultura é dinâmica, modificando-se tanto internamente ou por influência externa, isto é, na convivência de outras culturas.

[...] cada sistema de cultura está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável novo povir (LARAIA, 2008, p.101).

É perceptível que há povos e culturas diferentes, mas ao mesmo tempo essas culturas também estão interagindo e ressignificando alguns aspectos da própria cultura. O sincretismo religioso no Brasil é um exemplo disso, mas exatamente a Umbanda, que traz consigo as contribuições africanas, indígenas e do branco europeu, mas sem perder a ancestralidade.

Para Gomes, ao se referir à cultura negra,

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um **processo de africanidade e recriação cultural**. Esse “nós” possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade. (GOMES, 2003, p. 79 – grifo nosso).

A autora se refere à recriação da cultura em solo brasileiro, pois

A cultura negra só pode ser entendida na relação com as outras culturas existentes em nosso país. E nessa relação não há nenhuma pureza; antes, existe um processo contínuo de troca bilateral, de negra, mudança, de criação e recriação, de significação e ressignificação. Quando a escola desconsidera esses aspectos ela tende a essencializar a cultura negra e, por conseguinte, a submete a um processo de cristalização ou de folclorização (GOMES, 2003, p.79).

O conceito de cultura, como mencionado pela autora acima, não busca essencializar, isto é, congelar no tempo a figura do negro escravizado, do século XVI. A intenção é considerar as mudanças que se apresentam no decorrer do tempo, por meio do contato com outras culturas, recriando a própria que, por sua vez, não ficou congelada no tempo e espaço, mas está viva e sujeita a mudanças. Todavia, é inegável laços que nos prendem à África para compreensão da sociedade brasileira.

Outro conceito importante para a compreensão das relações étnico-raciais é o de identidade racial. Segundo Gomes (2005a, p. 43) uma “construção social, histórica, cultural e plural”, que ocorre com olhares voltados ao seu grupo ou em contato com os outros. Ainda, segundo Gomes (2005a), é um desafio construir uma identidade positiva, em um país que nega a sua identidade, sua cultura.

Como Munanga (2005) assevera,

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros (MUNANGA, 2005, p.16).

O termo “pardo” nesse cenário também se mostrou importante para problematização, pois, segundo Nascimento (2016), essa terminologia foi utilizada como forma de embranquecer as pessoas, uma forma de dizer que não havia mais negros, e que quase toda a população já era branca ou se encaminhava para tal. No censo de 1940,⁸ podia-se observar a quantidade de brancos maior que a de negros. Todavia, atualmente, questiona-se que parte da população se declarava parda e não preta.

Para Weschenfelder e Silva (2018)

o pardo marca a passagem de um oposto ao outro e ao mesmo tempo borra qualquer noção de fronteira. Para fins estatísticos, o pardo é uma cor que resulta do cruzamento entre as raças/etnias brancas e negras: é o símbolo da mestiçagem. Mas os seus usos sugerem a necessidade de ir além desse entendimento” (p. 311).

Ainda

o termo pardo é empregado em três momentos distintos, e todos eles com finalidades diferentes:

- 1.[...] o pardo aparece como um distanciamento da escravidão, pois definir-se ou ser definido como pardo evidencia uma relação com a liberdade. É importante destacar, ainda, que a descrição do sujeito como pardo o associa a uma condição social, mas não o racializa;
- 2.Desde os primeiros recenseamentos, no final do século XIX, as categorias moreno e pardo correspondem a significativa parcela da população. Na medida em que a discussão da mestiçagem passa a receber importância para a construção da ideia de nação brasileira, esses índices são utilizados tanto para comprovar o comprometimento da raça, quanto para enaltecer a mestiçagem como identidade nacional, resultando na crença da democracia racial.
3. A rearticulação do movimento negro, no final da década de 1970, será um dos elementos responsáveis pela contestação dessa suposta democracia, bem como os altos índices de pardos presentes nos censos serão justificados pela ausência de uma narrativa que reconheça a importância do negro para o Brasil. Dos anos 1980 até hoje, vemos a intensificação desse movimento de desconstrução do mito e o deslocamento da categoria cor/raça parda, que agora em conjunto com os autodeclarados pretos, passa a ser nomeada como população negra (WESCHENFELDER; SILVA, 2018, p. 318-319).

O pardo, até meados do século XIX, estava vinculado à liberdade. Em seguida, teve a função de demonstrar que a raça estava sendo embranquecida, visto como um

⁸ Em 1940 há mais brancos do que negros, conforme aponta o IBGE (2000): Evolução da população brasileira segundo a cor 1872/1991. Disponível em <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros/populacao-negra-no-brasil.html>. Acesso em 01 de abr. de 2021.

elemento da miscigenação, passando a ideia de democracia racial (WESCHENFELDER; SILVA, 2018). Posteriormente, com o Movimento Negro Unificado na década de 1980, passa de marco da democracia racial, para compor a identidade negra, cooperando com a desconstrução do mito da democracia racial. Por isso, esses autores afirmam que o pardo ocupou papéis distintos em diferentes tempos, enfim teve representação diferentes.

Em defesa da democracia racial, o Brasil foi descrito como país do multiculturalismo, sendo na verdade do racismo velado, mas com imagem de uma grande miscelânea étnica e racial. E nesse sentido, “a miscigenação torna-se o nexo que articula o não-racismo pois inscreve-se na narrativa da nação como a “prova material” de que o racismo não existe, posto que o povo que se miscigena não pode ser racista” (WESCHENFELDER; SILVA, 2018, p. 319).

Já para Nascimento (2016), o branqueamento era uma estratégia para o genocídio do negro, fazendo com que pessoas negras de pele mais clara se declarassem brancas, algumas outras se declarassem pardas, em um fenômeno no qual os números nunca refletiam a realidade: um país de maioria negra que sempre infringiu opressões, a ponto de invisibilizar pessoas e culturas com políticas e práticas de branqueamento.

5 METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa, inspirada em metodologia de estudo de um caso. A constituição de dados fez-se por meio de relatórios do próprio Núcleo Afro-Brasileiro e Indígena de Ilha Solteira (NABISA), de artigos e dissertação escritos por outros estudiosos sobre o núcleo e, principalmente, por meio de entrevistas realizadas com alguns de seus participantes.

Segundo Yin (2001)

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador de observação direta e série sistemática de entrevistas. Novamente, embora os estudos de casos e as pesquisas históricas possam se sobrepor ao poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações. (2001, p.27)

Nesse sentido, podemos observar que a pesquisa qualitativa que se utiliza de estudo de caso deve ser criteriosa em suas escolhas, assim como na seleção de objetivos, coletas de dados, várias fontes de evidências, para “aumentar a confiabilidade das informações e manter um encadeamento de evidências” (YIN, 2001, p. 127).

Em relação à constituição de dados, segundo Gil (2002, p. 141),

[...] o estudo de caso é o mais completo de todos os delineamentos, pois vale-se tanto de gente, quanto de dados de papel. Com efeito, nos estudos de caso os dados podem ser obtidos mediante análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos.

Sobre a interpretação dos dados constituídos, Gil (2002) adverte que

Entre os vários itens de natureza metodológica, o que apresenta maior carência de sistematização é o que se refere à análise e interpretação dos dados. Como o estudo de caso vale-se de procedimentos de coleta de dados, os mais variados, o processo de análise e interpretação pode, naturalmente, envolver diferentes modelos de análise. Todavia, é natural admitir que a análise dos dados seja de natureza predominantemente qualitativa. (GIL, 2002, p. 141)

Para a análise das entrevistas nos inspiramos em Triviños (1987), mais especificamente em suas orientações sobre entrevistas semiestruturadas, e em Yin

(2001) ao defender a relevância de respeitar as falas, as memórias e os sentidos daqueles que são ouvidos sobre um caso.

6 RESULTADOS: DESCRIÇÕES E ANÁLISES

6.1 O Núcleo Afro-Brasileiro e Indígena de Ilha Solteira

O primeiro núcleo de estudos afro-brasileiro data de 1959, com a nomenclatura Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) na Universidade Federal da Bahia, segundo consta no site da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA, 2014)⁹. Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas e instituições correlatas, hoje, conta com mais de cem grupos catalogados no Consócio Nacional de Núcleos Afro-brasileiros – CONNEABS¹⁰. A Lei 10.639/03 e a 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana impulsionaram a formação destes grupos como as ações dos já existentes, em contrapartida as Diretrizes evidenciam a importância desses grupos para a consolidação dessa temática nas escolas. Observa-se no I Catálogo ABPN¹¹: Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (2010), que dos vinte e quatro núcleos catalogados, dezoito mencionam o ano de criação, institucionalização ou consolidação a partir de 2003, ano da publicação da lei 10.639.

Em Ilha Solteira, cidade do interior do Estado de São Paulo, o Núcleo Afro-brasileiro e Indígena de Ilha Solteira (NABISA), encontra-se vinculado ao Núcleo Negro da Unesp para pesquisa e Extensão (NUPE) e ao Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos Práticas e Avaliação (GEPAC). Cabe ressaltar que Ilha Solteira, segundo o Censo do IBGE de 2010, divulgado pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados-SEADE, a população está distribuída por raça/cor, tendo neste período, segundo o censo, mais branco do que negros, seguindo a realidade do Estado de São Paulo que diverge da média nacional, uma vez que está aponta para

⁹ Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA Histórico dos Neabs. Informações disponíveis em: <[https://sites.unipampa.edu.br/adafi/neabis/historia-dos-neabs/#:~:text=A%20hist%C3%B3ria%20dos%20N%C3%BAcleos%20de,Federal%20da%20Bahia%20\(UFBA\)>](https://sites.unipampa.edu.br/adafi/neabis/historia-dos-neabs/#:~:text=A%20hist%C3%B3ria%20dos%20N%C3%BAcleos%20de,Federal%20da%20Bahia%20(UFBA)>)>. Acesso em: 17 de mar. de 2021.

¹⁰ Consócio Nacional de Núcleos Afro-brasileiros – CONNEABS, está hospedado no site da Associação Brasileira de Escritores/as Negros/as- ABPN. Disponível em <https://www.abpn.org.br/conneabs> . Acesso em :01 de Jul. de 2021

¹¹ ABPN: Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as, disponibiliza um espaço para os Núcleos Afro-brasileiros ligados ao CONNEABS. O Catálogo está disponível em: https://issuu.com/maedutim/docs/i_catalogo_abpn_neabs?layout=http%253A%252F%252Fskin.issuu.com%252Fv%252Fcolor%252Flayout.xml&backgroundColor=FFFFFF&showFlipBtn=true acesso 15 de jul. de 2021.

mudanças, Abaixo segue a tabela com os dados de Ilha solteira e do Estado de São Paulo

Tabela 2- Distribuição da População de Ilha Solteira e do Estado de São Paulo

Cor/Raça	Ilha Solteira (SP)	Estado de São Paulo
Branca	57,0	63,9%
Parda	36,5	29,1%
Pretos	4,5	5,5 %
Amarelos	1,8	1,4 %
Indígenas	0,2	0,1%

Fonte: Adaptado Censo IBGE 2010 (resultados preliminares); Fundação SEADE.

O estado de São Paulo e Ilha Solteira não seguem os resultados dos demais estados, em que a média da população branca é de 43,27%, portanto inferior a negra (pretos e pardos) que é de 55,2%,¹² em Ilha e no Estado a população branca é superior a negra, em 2010.

A religiosidade é um aspecto importante da cultura no Brasil, a tabela abaixo retrata como, em 2010, a população de Ilha Solteira declarava-se em relação à religião.

Tabela 3 - População residente em Ilha Solteira -SP - por religião

Católica Apostólica Romana	Evangélicas	Espírita	Umbanda	Candomblé	Sem religião
13.781	7.122	947	-	-	2088

Fonte: Adaptado do IBGE Censo 2010 Amostra Religião – População residente em Ilha Solteira ¹³

Nessa tabela as três maiores religiões em quantidade de adeptos e os que se declaram sem religião, percebemos que no Censo de 2010, ninguém se declarou ou não deixou evidenciado o pertencimento à umbanda e ao candomblé. As religiões de

¹² Dados do IBGE -Censo de 2010 publicados e analisados pela Fundação SEADE , disponíveis em <http://produtos.seade.gov.br/produtos/retratosdesp/view/index.php?indId=5&temaId=1&loclD=1000>. Acesso 01 de Jul. de 2021

¹³ - Além das religiões apontadas na tabela, o censo menciona outras, os dados estão disponíveis em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/ilha-solteira/pesquisa/23/22107>. Acesso em 01 de jul. de 2021.

matriz africana não são declaradas, apesar de haver um terreiro de umbanda, como aponta Bonfim (2019)

Na cidade há apenas um terreiro de umbanda, liderado pela Dona Olga, que fica localizado na Zona Sul da cidade, em um local mais afastado, e que certamente desperta desconfiança da população. Além de umbandista, Dona Olga é também benzedeira, sendo este último ofício um pouco mais aceito. (BONFIM, 2019, p. 90)

A autora cita como Dona Olga é muito mais aceita como benzedeira do que líder de terreiro de umbanda, evidenciando um preconceito em relação as religiões não cristãs que, na maioria das vezes, acabam por serem relacionadas a cultos de divindades do mal. É certo que vivemos em uma sociedade de tendências maniqueísta, que duela entre o bem e o mal, onde o bem é aquilo que faz parte da minha cultura, que não faz, é do mal. Segundo Bonfim (2019, p. 90),

A divulgação da cultura negra em Ilha Solteira é feita quase que exclusivamente pelo NABISA, que tem proporcionado vivências bastante diversas, tanto voltadas para a formação docente, quanto para a população em geral, visto que suas atividades são gratuitas e realizadas em praça pública, cinema alternativo e na própria Universidade.

O Núcleo, conforme Bonfim (2019), é a mola propulsora de debates sobre as questões de cultura afro-brasileiras e africanas em Ilha Solteira. A autora relata a importância do Núcleo para a diversidade étnico-racial de Ilha Solteira e além, com as parcerias com a UNIFESSPA, como por exemplo em 2016, os Núcleos colaboraram com o II Secculti, palestras de professores da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará) e da Unesp, também o curso de extensão promovido pelo N'umbuntu Curso de Extensão "Educação para as relações étnico-raciais e a aplicabilidade da Lei 10.639/2003.

Em 2018, foi incorporado ao NABISA o estudo da história e cultura indígena, desencadeando uma visita técnica ao N'Umbuntu (Unifesspa) no Pará, e na volta o NABISA promoveu o curso de Extensão "Educação para as Relações Étnico-raciais: Práticas e Reflexões" que contou com o apoio de outras instituições, inclusive N'UMBUNTU, firmando, mais uma vez, essa parceria de troca de saberes, focando além da cultura negra nos encontros, também ações que propiciaram um debate sobre as culturas indígenas.

Conforme consta nos relatórios, o Projeto Anastácia¹⁴ foi o precursor das demais atividades q organizadas pelo Nabisa que, ano após ano, tem se se aperfeiçoado, culminando, nos dias de hoje, com a superação da questão da distância física imposta pela pandemia gerada pela Covid 19, mediante a utilização das redes sociais para debater questões étnico-raciais.

Conforme relatório de 2018, participam do NABISA professores, graduandos e pós-graduandos. As reuniões são semanais e se realizam nas dependências da Universidade Paulista Júlio de Mesquita (UNESP) no campus de Ilha Solteira (Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira). Nestes encontros se discute a programação para o ano, estuda-se artigos e livros que envolvem as questões étnico-racial.

Tabela 4 - Número de participantes efetivos do NABISA

Ano	Membros
2018	16
2019	14
2020	11

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados extraídos dos relatórios do NABISA/NUPE

6.1.1 Ações desenvolvidas pelo NABISA, conforme relatórios referentes aos anos citados

O NABISA está realizando ações e eventos desde 2016, porém aqui mencionaremos as que foram desenvolvidas a partir de 2018, ano em que foram incorporadas ações sobre a cultura indígena.

Quadro 2 - Ações desenvolvidas pelo NABISA em 2018, 2019, 2020.

Ano	Ações
2018	<ul style="list-style-type: none"> -Visita técnica junto ao N'UMBUNTU – UNIFESSPA - Cursos de Extensões: Educação para as Relações Étnico-Raciais: Práticas e Reflexões - Formação de Professores para Atuação em Escolas de Tempo Integral com Foco na Diversidade -(Re)existência negra: consciência negra todo dia. 1ª e 2ª educação; - Cines-Debates (foram exibidos cinco filmes) - Página no Facebook: Meio para entrar em contato com a comunidade. - Mesa redonda “Questões indígenas história e repressão do Guarani-Kaiowá”

¹⁴ Ver relatório 2016, disponível em <https://docplayer.com.br/133852886-Relatorio-projeto-anastacia-nucleo-afro-brasileiro-de-ilha-solteira-nabisa-coordenador-prof-dr-harryson-junio-lessa-goncalves.html> acesso 01 de mar de 2021.

	<ul style="list-style-type: none"> - XV Exposição de Ciência e Tecnologia: Semana Nacional de Ciência e Tecnologia – SNCT “Ciência Para a Redução das Desigualdades - Tenda de Apoio na festa universitária “Mãe Santa Também Bebe” -Produções acadêmicas com participação no: Congresso Brasileiro Ensino e Processos Formativos. - Seminário Nacional Educar em Direitos Humanos na Universidade: Compromisso com a Diversidade e Igualdade.
2019	<ul style="list-style-type: none"> - Recepção aos calouros da UNESP- Universidade Estadual Júlio de Mesquita, com a demonstração do jogo Mancala e confecção da boneca Abayomi de origem afro. - Festival de documentário Indígena (26 e 27 de abril) -Cine debate em 21 março, depois com om foco para alunos do ensino médio de uma escola estadual de Ilha Solteira, de 03 a 05 de setembro. E outro cine -debate, que passou a se chamar Cine-diversidade em parceria com o Instituto Federal de São Paulo em 22 de outubro. - Rodas de conversas festival de curtas (08 de agosto) - Semana da Diversidade Mesa de Discussão Solidão da mulher negra (30 de outubro) -Whorkshop de dança afro-brasileira -Roda de Capoeira -Exposição: Dia da mulher Negra na América Latina e no Caribe (25 de julho) – “Mostra audiovisual educando para a Diversidade.” E de 30 e 31 de outubro Exposição de fotos “Encruzilhadas Identitárias”, parceria com o NUGENS. - Teatro do Oprimido: apresentação no V Secculti 5,6,7 de dezembro. - Sarau Cultural 05 de outubro - Minicurso “O currículo e as relações étnico-raciais desafio e possibilidades V Secculti - Grupo de Estudo (encontro as segundas feiras às 14 horas).
2020	<p>1-Recepção dos calouros da UNESP- Ilha Solteira. Em tempos de pandemia sofreu adequações, foi por meio do youtube.</p> <p>2-Momento GRIOT Debater temas da atualidade- Pedagogia da Oralidade. (Lives pelo Youtube, 03 de junho a 28 de julho):</p> <p>2.1- “Que corpos importam na pandemia? O cuidado de si na produção de prazeres”</p> <p>2.2- “O covid-19 na periferia, como ocorre a sobrevivência na comunidade de Paraisópolis?” (05 de junho)</p> <p>2.3- “Movimento Negro”</p> <p>2,4 - “Herança Afro no Cotidiano”</p> <p>2.5- “Antropologia e História dos Povos Indígenas em MS”</p> <p>3 Whorkshop dança dos orixás:</p> <p>4.4 – Mostra audiovisual “ano passa eu morri, mas esse ano eu não morro”.</p> <p>5-Sarau Cultural Consciência Negra. Pelo youtube (20 de novembro)</p> <p>6-Grupo de Estudos (transmitida pelo Google meet, encontro quinzenal as terças-feiras)</p> <p>7- NABISA Solidário: vaquinha on line para o Hospital Regional de Ilha Solteira. devido a pandemia causa pela COVID 19.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados extraídos dos relatórios do NABISA/NUPE.

Os relatórios que descrevem as atividades realizadas pelo NABISA em 2018, 2019 e 2020 nos apontam uma gama de diversidade de meios utilizados para as reflexões sobre a diversidade racial, como por exemplo: cinema, teatro, música, dança, *lives*, debates, poemas, estudos de livros, produção de textos acadêmicos, que em tempos de pandemia, reinventaram as formas de conexões e reflexões.

Em 2018, o NABISA realizou uma visita técnica ao Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Relações Étnico-Raciais, Movimentos Sociais e Educação

(N'UMBUNTU), na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), marcando a parceria com a N'UMBUNTU, incorporando, assim a temática das culturas indígenas às ações do NABISA.

FIGURA 1 - Mesa de Abertura com Cacique e autoridades da Aldeia Parakatejê-Pará



Fonte NABISA, 2018.

A pandemia que o mundo está vivendo em relação a COVID 19 promoveu o distanciamento social, mas também oportunizou o acesso de mais pessoas às ações promovidas pelo NABISA. A quantidade de visualizações das “lives” demonstra isso, oportunidade para o público externo de ouvir e refletir sobre a temática, não se limitando, apenas, a Ilha Solteira. Um exemplo é o Sarau Cultural de 2020 que apresentou 339 visualizações até o dia 17 de abril de 2021.

FIGURA 2 - Sarau cultural 2020



Fonte: NUPE – Ações NABISA, 2020.

Outras ações que marcaram 2020 foram as provocações da chamada “*Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro*”, como o relatório 2020 menciona, fazendo uma alusão à composição de Belchior, *Sujeito de sorte*, e à releitura de Emicida em *Amarelo*. Trata-se de uma página na internet onde se encontra depoimentos fazendo uso de diversas linguagens. Os depoimentos contidos nesta mostra nos fazem pensar e repensar ações, antes despercebidas. Em cada fala percebemos a ressignificação da vida e seus múltiplos olhares, o mundo das exclusões vistas pelos excluídos. Falar, debater sobre isso pode parecer fácil, mas não o é.

O NABISA expande a sua área de atuação, rompendo fronteiras e as reconhecendo. Gomes (2017, p.121) faz algumas provocações: “o que nos falta para que construamos as fronteiras que nos separam baseadas na sábia estratégia de fazê-las com muitas entradas e saídas”? A própria Nilma Gomes responde:

Talvez uma das respostas esteja em um dos componentes do próprio alvo comum contra o qual os movimentos sociais lutam para superar: o caráter violento do capitalismo global, alimentado pelas várias formas de disseminação e pela colonialidade do poder (GOMES, 2017, p.122).

Gomes (2017) prossegue dizendo que alia o capitalismo perverso ao racismo, além do patriarcado e, para combatê-los, é preciso mais estratégias.

Portanto, como é valioso lançar mão no meio de atuação do NABISA de várias estratégias para atingir os objetivos a que se propõe, Nilma Gomes fala sobre necessidade de unir forças:

Urge que os diferentes atores políticos e sociais, que realizam a luta pela democracia, contra o capitalismo, racismo e o patriarcado se unam construam caminhos comuns de lutas sem perder as suas pautas específicas (GOMES 2017, p. 122).

Quando se observa as parcerias que são construídas pelo NABISA ao longo do tempo, como por exemplo a que se estabeleceu com o Núcleo de Apoio e Discussão de Gênero e Sexualidade (NUGENS), de Ilha Solteira-SP entende-se o defendido por Gomes (2017). Vê-se cada qual com suas especificidades, porém unidos pela luta no combate ao preconceito e aos estereótipos, importando-se com o combate à perversão do capitalismo, do racismo e do patriarcado, como mencionado por Gomes (2017). Isto posto, pois, por isso, mais uma vez, se reitera a importância de organizações e núcleos.

6.2 As Entrevistas

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas, individualmente, em um único encontro com cada participante. As entrevistas transcorreram de forma a atender os objetivos, contamos com a presença de três entrevistados, aqui denominados conforme as semelhanças de suas características com Jane Eliot, Abdias do Nascimento e Antonieta de Barros.

Os dados constituídos evidenciam a importância das ações do NABISA na formação inicial dos professores de Matemática e Ciências Biológicas (cursos ofertados pela UNESP, Campus de Ilha Solteira-SP). E as próprias reflexões sobre a importância tanto no profissional como no pessoal observados na narrativa de cada entrevistado, além do trabalho em parceria entre o NABISA, NUGENS e o Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação.

6.2.1 Esclarecimentos Iniciais

Como já dito, nossa opção foi pelas entrevistas semiestruturadas¹⁵ que, segundo Triviños (1987), “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação” (p.146).

Ainda segundo Triviños (1987)

Podemos entender por entrevista semiestruturadas, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa a que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a Linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (p. 146)

As entrevistas foram por meio do aplicativo do *Google Meet*, no mês de fevereiro de 2021, devido à necessidade de distanciamento social em decorrência da pandemia causada pela Covid 19. Foram entrevistados três membros do NABISA, aqui denominados conforme o perfil acima citado, Antonieta, Abdias e Jane Elliott.

Dividimos a análise da entrevista por eixo, onde o primeiro se refere à formação inicial, presente no NABISA, para que os membros tivessem conhecimento da

¹⁵ No apêndice desta dissertação o leitor pode acessar a transcrição das entrevistas na íntegra.

temática se aprofundando em leituras, debates e palestras sobre a temática, não somente pelo estudo, mas desde a organização de ações a escolha das temáticas, além da metodologia e dos recursos didáticos utilizados.

Segundo eixo, Identidade, este eixo se refere como o próprio título diz, à identidade dos participantes, ou seja, sua construção ou desconstrução e da presença ou ausência de reflexão: quem sou? Não há a busca aqui de classificação de pertencimento a uma raça ou etnia, mas de vivência e de se sentir pertencente a mesma.

O terceiro eixo circunda em torno da problematização em que a invisibilidade e/ou ausência da temática no ensino superior impacta, tanto na formação inicial, como na percepção da identidade.

6.2.2 As pessoas entrevistadas

Maior

*[...] As cores mudam
As mudas crescem
Quando se desnudam
Quando não se esquecem
Daquelas cores que deixamos para trás
Sem saber que aquele choro valia ouro
Estamos existindo entre mistérios e silêncios
Evoluindo a cada lua a cada sol [...]
- Dani Black*

Para a compreensão da importância do NABISA, vista do seu interior, a visão de quem faz parte e vivencia as ações do Núcleo é muito importante. As entrevistas aqui são entendidas como momento de conhecer quem nos revelará um núcleo a partir do seu interior.

Os três entrevistados são graduandos ou pós-graduando da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (Feis) da Universidade Estadual Paulista (Unesp).

6.2.2.1 Lá vem ela

Figura 3 – A Redenção de CAM



Fonte : Wikipedia. Autor Modesto Brocos ,1895.

Uma participante do NABISA que entrevistamos foi a Antonieta, alusão a Antonieta de Barros, primeira Deputada negra eleita no Brasil, 1934, entre suas lutas estavam a igualdade de gênero e racial, e a liberdade de expressão.

A entrevistada, Antonieta, carrega em seu posicionamento político marcas de resistência à sociedade que tenta homogeneizar como meio de dominação e exclusão ao diferente. Com certeza não é fruto da suposta “*Maldição de Cam*” e nem mesmo de sua redenção, conforme a pintura de Brocos (1895), em que se procurava embranquecer a raça, para que fossem perdoados os pecados de ser negro.

Nos olhos, traz consigo a resignificação de ser, uma identidade que se constitui a cada dia, politizada e engajada na luta contra o preconceito de gênero e raça, Antonieta marca presença com suas palavras, propõe reflexões a todo momento. As marcas do passado são a resistência do presente. E não se cala, com sua voz, com sua história, com sua escrita.

Antonieta é mestranda do Programa de Pós-graduação Ensino e Processos Formativos, prefere não declarar a cor, problematizando essa questão na entrevista, bolsista, mulher cisgênero.

6.2.2.2 A voz que ecoa

É coisa de Preto

*[...]Oh Meu Brasil... que tanto sustentei em meus braços
 Espelha tua grandeza num abraço
 Revela o meu dom de encantar
 Não é esmola teu reconhecimento
 O meu talento é mais que samba e carnaval
 Na luz da ribalta,
 Retinta beleza se fez imortal
 A negra inspiração... é poesia
 A arte de criar... é quem me guia
 Floresce de um Baobá
 Um pensamento de amor
 Herança que a mordança não calou [...]
 [...] A minha força pra calar o preconceito
 É coisa de pele, é coisa de preto[...]
 [...] Faço da minha negritude
 Um legado de atitude, inspiração pra vencer [...]*

-Samba Enredo- Tom Maior 2020

*Composição: Gui Cruz, Rafael Falanga, Vitor Gabriel, Portuga, Imperial, Elias
 Aracati, Luciano Rosa, Reinaldo de Marques, Marçal e Willian Tadeu.*

Nesta pesquisa denominamos um dos entrevistados de Abdias, fazendo menção ao professor, ativista e político, Abdias do Nascimento, fundador do Teatro Experimental Negro que oportunizou, não somente, a participação do negro na dramaturgia, mas também contribuiu com a alfabetização de muitos. Sempre presente no movimento negro, lutou contra o racismo e a exclusão.

O membro do NABISA, Abdias, em suas falas e expressões faz lembrar o perfil de Abdias Nascimento, homem negro que luta contra o preconceito em sua esfera de atuação.

O Abdias é mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos. Preto, homem cisgênero, professor de matemática, facilitador da Universidade do Estado de São Paulo- UNIVESP, participa do NABISA há aproximadamente 1 ano e 6 meses. Uma voz que reconhece sua ancestralidade.

6.2.2.3 Esse teu olhar

Diga não

*Diga Não ao racismo
 Diga Não ao preconceito (...)
 Diga não*

*Não fique só assistindo
Muita gente chora, irmão
Enquanto você tá rindo (...)
- Bia Ferreira*

Segundo Gomes (2005b)¹⁶, Jane Elliott foi uma educadora norte-americana, branca, que nos anos de 1960 propôs aos seus alunos uma atividade em que refletissem sobre como seria excluir e discriminar os que possuíssem olhos azuis, problematizando sobre excluir uma pessoa pelo fenótipo. A professora foi veemente rechaçada pelos pais, que retiraram as crianças da sala, pois uma professora branca não poderia apoiar os negros.

Aqui, Jane é mulher cisgênero, branca, detalhista, graduanda em Ciências Biológica, está no NABISA desde 2018. Hoje, configura-se no NABISA como atuante e participativa. Possui o olhar que abarca o mundo da educação.

Jane está em processo de formação inicial, sua presença na entrevista colabora muito para a compreensão e participação da pessoa branca em uma educação antirracista.

6.2.3 Os eixos temáticos

Aqui, apresentaremos as falas das entrevistas por eixos, conforme as temáticas mencionadas pelos entrevistados, esta divisão ocorreu para que os dados retirados das falas possam ser analisados e refletidos sobre a ótica dos referenciais teóricos que embasam essa pesquisa.

São três eixos em que transitam, questões como o profissional, a identidade e colaboração entre os Núcleos sobre diversidade e Grupo de Pesquisa. No primeiro eixo há uma subdivisão que versa sobre a formação profissional e as lacunas da temática no ensino superior.

6.2.3.1 Eixo 01: A formação inicial de professores

¹⁶ Nilma Lino Gomes comenta sobre Jane Elliott, depois de assistir ao documentário “Olhos azuis”, a respeito do seu trabalho contra o racismo. O documentário pode ser visto em <https://www.youtube.com/watch?v=Y5G979z3gWw>.

A formação de professores é muito importante para o combate ao racismo nas escolas, essa formação inicia-se na graduação dos professores, qualificando os profissionais para atuação em uma perspectiva antirracista, além de ensinar a História e Cultura Africana, assim como as Indígenas, promovem a convivência saudável entre brancos e negros.

As entrevistas realizadas buscaram observar o questionamento proposto aos membros do NABISA sobre qual a importância do NABISA na formação inicial de professores de Matemática e Ciências Biológicas.

[...] acredito que nós, enquanto professores, eu principalmente que acabei de sair da formação inicial, mas ainda tô nesse espaço de formação inicial: de mestrado, ingressando no mestrado, começando a desenvolver pesquisa, é fundamental, primeiro porque o NABISA, ele foi um divisor de águas para decidir qual que era a minha pesquisa de mestrado, e segundo porque o NABISA também me faz pensar sobre as práticas enquanto docente (ABDIAS).

Assim como Abdias, Jane e Antonieta também deixam transparecer em seus relatos a importância do NABISA em suas formações.

Ele foi importante pra que eu me formasse e entendesse as questões étnico-raciais e entendesse, enquanto professora, entendesse também alguns...algumas...como posso dizer? é algumas pautas que eu encontraria na sala de aula, né? Então...é... por meio do NABISA eu me sinto mais segura, agora, em tratar essas questões dentro da sala de aula e me sinto mais segura também por entender que existem leis que me resguardam, , em tratar esses temas dentro da sala de aula, por exemplo a lei 10.639 ou a lei 11.645 que inclui, essa pauta no currículo obrigatoriamente de História e Cultura Afro-Brasileira (JANE).

[...] eu sou licenciada em Ciências Biológicas, e nesse momento, já foi importante porque foi onde pude começar a pensar as relações étnico-raciais na educação. (ANTONIETA).

A preocupação de Munanga (2005) era que, com a implantação da lei 10.639/03, a formação de professores não deveria ser apenas “saber o conteúdo”, mas sim como trabalhar em sala de aula. Nesse sentido, Gomes e Silva (2002), ao se referirem à formação de professores, mencionam a importância da presença das questões étnico-cultural, e como os pesquisadores que estão mais atentos a essas questões podem ser parceiros da escola.

Essa formação de professores defendido pelas autoras ecoou no XI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) que versou sobre a Igualdade e Diversidade na Educação. Essas mesmas autoras defendem a importância da

formação inicial em conexão com a contínua, advogando a importância dessa conexão para atuação nas escolas e para além dela.

E o relato do Abdias, da Antonieta e da Jane, deixam explícitos a formação que o Núcleo propulsiona para o exercício da docência, pois há um despertar para a temática. Jane também acrescenta que se sente segura para discutir essa temática em sala de aula, “saber como lidar com casos de racismo dentro da escola ou dentro da sala de aula ou de intolerância religiosa “

Ainda neste eixo, os entrevistados mencionam o embasamento teórico que qualifica a formação, além de organizarem, debates, eventos, cursos e palestras.

[,,,] as discussões de texto, que foram muito legais e muito enriquecedores pra minha formação como professora. [...] as discussões teóricas são muito relevantes, tudo porque as questões étnico-raciais e de gêneros, elas não estão restritas às discussões sobre isso, quando eu falo um artigo sobre uso de tecnologia, mesmo que o meu foco não seja as relações étnico-raciais, permeiam. Sim essa questão, porque essas pessoas estão na base da pirâmide da desigualdade, elas têm menos acesso às tecnologias, isso é só um exemplo (ANTONIETA).

Antonieta, já identifica nas produções acadêmicas as questões étnico raciais, seus relatos demonstram o profissional que Munanga (2005) menciona que, com a implementação da lei, além dos currículos, há também a necessidade de haver profissionais capacitados para exercer a docência. Também os pesquisadores devem ser aqueles que, independentemente de sua área de atuação, quando formados com esse olhar voltado às diversidades, provavelmente terão em suas produções, o olhar citado por Antonieta.

Cabe lembrar que as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira Africana (BRASIL, 2004c), menciona em seu texto

Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisas, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade (BRASIL, 2004c, p. 24).

O NABISA não pertence à Unesp, porém mantém vínculo com ela, pois os fundadores e demais participantes são professores, graduandos e pós-graduandos da Universidade. É válido lembrar que pelas ações promovidas, acaba sendo difusor de

reflexões e análises sobre o racismo e de outros preconceitos na Universidade e na comunidade.

Os entrevistados também mencionaram, a ausência ou a incompletude na formação acadêmica das temáticas vinculadas as relações étnico-raciais, conforme segue

Só que no meu contexto de licenciatura, no curso de licenciatura em matemática, que preza muito ainda por aquele ensino técnico, né? O saber matemático, o professor de matemática, ele só tem que saber matemática, então aquela carga densa de conteúdo matemático, quando você fala sobre educação, é ...eu não tive acesso sobre essas questões, pra não falar que eu não tive acesso, uma única disciplina que eu pude começar a discutir foi etno-matemática, mas que eu não a cumpri por conta do intercâmbio que eu precisei sair, [...]. (Abdias)

[...]sou licenciada em Ciências Biológicas, e nesse momento, já foi importante porque foi onde pude começar a pensar as relações étnico-raciais na educação, porque no currículo de Biologia, tanto na licenciatura quanto no bacharelado, porque eu cursei também parte do Bacharelado, a gente não tem nenhuma disciplina específica pra tratar das relações étnico-raciais de forma alguma, não sei se esse currículo já mudou, eu me formei em 2018,mas eu imagino que não, mas a gente não tinha nenhuma disciplina específica, então essa lacuna da formação, geralmente, era suprida era pelas atividades do NABISA [...] (Antonieta)

[...] válido ressaltar é que dentro do curso de Ciências Biológicas, que é o curso que eu faço parte, não tem nenhuma...nenhuma disciplina que vai tratar as questões étnico-raciais, especificamente. Tem professores que trabalham pontualmente, mas não há nenhuma disciplina que dê o devido suporte que a gente precisa pra estar dentro da sala de aula. Então, o que eu vejo é que a gente vive meio que uma dicotomia entre o avanço de aspectos legais, né, como eu já falei da criação da lei 10.639 a 11. 645, que inclui no currículo, essa temática, mas que de alguma forma a gente não consegue tratar isso na escola não conseguiria, porque a gente não tem base dentro da nossa formação mesmo, enquanto futuros licenciados. [...] (Jane)

Convém mencionar que a

Inclusão, respeita a autonomia dos estabelecimentos de Ensino Superior nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-raciais, de conhecimentos de matriz africana e /ou que dizem respeito à população identidades negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pelo etnomatemática em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade (BRASIL, 2004c, p. 24).

Apesar de não se falar de criação de disciplinas, e de respeitar a inclusão de conteúdos vinculados a essa temática no Ensino Superior, os membros do NABISA

entrevistados, fazem uma alerta a necessidade dessa formação para o exercício da docência, ou para prosseguir seus estudos como pesquisador e para a vida.

Além do mais, segundo as Diretrizes Curricular Nacionais para o Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisa sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objeto de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira (BRASIL, 2004c, p. 24).

Além da formação para a docência, o NABISA também apoia a formação de pesquisadores independente da área de atuação. O apoio do NABISA acaba por ir além da formação para a docência, e Abdias explicita isso em suas falas, pois cita que seu projeto de mestrado não seria o mesmo sem o Núcleo.

6.2.3.2 Eixo 02: Identidade: o pessoal

Discutir as questões étnico-raciais é importante para constituição da identidade das pessoas negras, mas também para problematizar questões relativas à branquitude.

o NABISA que me deu *start* de começar a pensar essas questões e depois de entrar efetivamente no NABISA e começar fazer parte dele é que fato eu comecei a pensar ainda essas questões. só depois da minha entrada no NABISA que isso se tornou algo ... algo... rotineiro, não sei. (JANE)

O relato de Jane nos faz refletir o quanto são invisibilizadas as questões étnico-raciais em nosso país, pois Jane passou pela Educação Básica, mas as reflexões foram proporcionadas pelo NABISA, sendo ela já uma graduanda. Vale mencionar novamente o que Munanga (2005) nos diz, ao afirmar que é muito importante estudarmos essas questões, tanto para alunos brancos como para os negros, para a formação da identidade. Nesse sentido, identidade étnico racial

implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/ racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade. Enquanto dois processos densos, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais, a educação e a identidade negra estão imersas na articulação entre o individual e o social,

entre o passado e o presente, e são incorporadas, ao mesmo tempo em que incorporam, à dinâmica do particular e do universal. (GOMES, 2002, p.32)

E não discutir as questões raciais, ou conforme Gomes (2005b), pensar que elas existem em outro tempo e espaço e só em outro tempo e espaço, também indicam “os efeitos do mito da democracia na sociedade brasileira, esse tão falado mito que nos leva a pensar que vivemos em um paraíso racial.” (GOMES, 2005b, p 148), por isso a construção da identidade poderá ser comprometida, pois o outro é invisível.

Por isso, “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004c, p.14).

o NABISA pra mim, ele começou a me dar amparo, ele começou a fazer com que eu pensasse sobre questões que são relacionadas mesmo a esse sujeito, o sujeito negro, e quais são os dilemas que o negro tem na sociedade, a pensar as questões indígenas, o que é ser indígena no nosso país, o que é ser negro no nosso país, e **foi também um movimento de eu pensar a mim mesmo, enquanto o sujeito negro**, o professor, e o professor negro na sala de aula e perceber as relações que são estabelecidas (ABDIAS, grifo nosso).

O relato de Antonieta com reflexões sobre identidade racial, mais exatamente sobre a classificação com a qual a sociedade brasileira assim a define e o próprio IBGE, mostra um desassossego.

Na última reunião do ano de 2020, no GEPAC, os participantes foram convidados a preencherem com dados de censo, né, dados socioeconômicos etc. E uma das questões desse formulário era como você se autodeclarava, né: branco, indígena, negro, pardo, e... tinha a opção: prefiro não responder, eu assinalei essa opção: prefiro não responder, que é a opção que eu assinalo em tudo que eu preencho, porque antes de eu fazer parte do NABISA, antes de eu participar das discussões do NABISA, eu me auto-declarava parda, porque foi assim que eu aprendi, eu olhava pra mim e via a cor parda, apesar da minha certidão de nascimento dizer que sou branca, mas eu não me reconheço como branca, eu não me vejo branca. Aí, foram discussões do NABISA, sobre colorismo, que **me fez parar pra pensar que as pessoas não são folhas de papel, não existe pessoa parda, então...** só que isso é uma coisa que vai além da cor da pele ou do fenótipo ou da... é uma coisa complexa, a questão da autodeclaração é complexa, eu venho me questionando sobre ela há muito tempo, porque ao mesmo tempo que eu não me sinto uma mulher branca eu também não me sinto uma mulher negra (ANTONIETA).

Em Munanga (2003), encontramos elementos para entender o desassossego de Antonieta, pois segundo esse autor, como

a identidade cultural se constitui com base na tomada de consciência das diferenças provindo das particularidades históricas, culturais, religiosas, sociais, regionais etc. se delineiam assim no Brasil diversos processos de identidade cultural, revelando um certo pluralismo tanto entre negros, quanto entre brancos e entre amarelos, todos tomados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biológicos ou raciais. “identidade étnico-racial negra”. A questão é saber se todos têm consciência do conteúdo político dessas expressões **e evitam cair no biologismo, pensando que os negros produzem cultura e identidade negras como as laranjeiras produzem laranjas e as mangueiras as mangas**. Esta identidade política é uma identidade unificadora em busca de propostas transformadoras da realidade do negro no Brasil. Ela se opõe a uma outra identidade unificadora proposta pela ideologia dominante, ou seja, a identidade mestiça, que além de buscar a unidade nacional visa também a legitimação da chamada democracia racial brasileira e a conservação do *status quo* (MUNANGA, 2003, p.33, grifo nosso)

Ainda que esta pesquisa não tenha o propósito específico de teorizar sobre “Identidade”, a partir da fala de Munanga (2003), podemos pensar que a identidade se relaciona com a historicidade dos sujeitos em interação com a cultura. Isso pode ser observado nas falas de Antonieta: alguém em busca de identidade, com muitas indagações.

[...] Então, precisa ainda muito, discutir identidade, mesmo que eu faça parte de discussões de grupos de identidade desde 2017, 2018, não sei, constantemente lendo textos, conversando com pessoas, conversando nas escolas, o que é que a gente se autodeclara numa cor? O que isso significa dentro da pessoa? Até que ponto isso pode ofender o outro? Mas até que ponto o outro pode ofender a gente? (ANTONIETA)

Em determinado momento da entrevista Antonieta narra que quando criança, em uma brincadeira na qual deveriam aceitar uma profissão, a ela foi oferecido ser doméstica e depois costureira, já as profissões que exigiam nível superior, às brancas. Ela salienta que não tem nada contra as profissões, mas que hoje percebe que isso não ocorria com as crianças brancas. Mesmo que em seu registro de nascimento estivesse escrito que Antonieta é branca, neste colégio no sul do Brasil, não era considerada como tal, e

o NABISA que conseguiu me fazer ressignificar uma história de vinte anos atrás, que eu não tinha maturidade naquele momento, nem tive em nenhum outro momento da minha vida pra olhar pra ela e perceber que aquilo foi uma situação de racismo, talvez não tenha acontecido nada parecido aqui, no interior de São Paulo, e talvez se eu fale para uma pessoa que eu não sou branca, essa pessoa, se ela for negra, ela pode achar que eu não possa me autodeclarar nada que não seja branca, mas em outros contextos, a

gente é avaliada de outras formas, é isso que eu quero pontuar aqui, (ANTONIETA).

As falas dos entrevistados, suas memórias ou ausência delas, nos remete ao NABISA, não somente à dimensão de instância formadora/formativa de profissionais, mas também a um lugar de reflexões sobre si, mesmo porque não dá para desvincular o profissional do ser, daquilo que o constitui.

6.2.3.3 Eixo 03: A importância do trabalho colaborativo entre o NABISA, NUGENS e o GEPAC

Entre as falas dos entrevistados observa-se que todos mencionam o Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (GEPAC), e dois fazem associação ao Núcleo de Apoio e Discussão de Gênero e Sexualidade (NUGENS)¹⁷, esse trabalho entre os grupos tem ocorrido de forma articulada objetivando combater os preconceitos, desigualdades, injustiças, discriminações e violências, bem como todo o tipo de estereótipos que assolam os que são excluídos ou marginalizados da/na sociedade.

Eu ingressei no NABISA em 2018, então faz três anos que estou dentro do NABISA, continuo, e conheci o NABISA por meio de eventos que o NABISA realizava aqui na FEIS e pelas **reuniões do GEPAC (JANE)**.

[...] o GEPAC desenvolvia ações junto ao NUGENS e ao NABISA, o NABISA é o Núcleo Afro-Brasileiro Indígena de Ilha Solteira e o NUGENS é o Núcleo de Apoio à Discussão de Gênero e Sexualidade, e aí como eu já estava inserido no ambiente do GEPAC, eu decidi começar a frequentar as atividades do NABISA, porque parecia que algumas inquietações que eu tinha, ali, pelo menos eu teria algum amparo [...] o GEPAC, eu estou no GEPAC desde 2015, que foi quando eu ingressei na graduação. (ABDIAS,).

Eu entrei em contato pela primeira vez, no momento eu não me lembro se, em 2017 ou se 2018. O núcleo é vinculado ao GEPAC: Grupo de Pesquisa em Currículo, Práticas em Avaliação, do qual eu faço parte também desde 2014, e alguns membros do GEPAC são membros também do NABISA, então, o primeiro contato foi em ações promovidas pelo NABISA, na qual eu participei como ouvinte [...]. (ANTONIETA).

[...] último ano de graduação, e primeiro ano de mestrado, a minha participação no NABISA começou a ficar um pouco mais intensa, eu comecei a me aproximar mais dos cursos, por conta dos projetos de extensão que a gente desenvolvia em parceria, então eu era parte no NUGENS, que é o Núcleo de Gêneros e Sexualidade, que também é vinculado ao GEPAC e no NUGENS eu participei de um projeto de extensão que era Mulheres na Ciência Desconstruindo Estereótipos de Gêneros. [...] **Então, a gente estabeleceu uma parceria com o NABISA, o NUGENS e o NABISA**

¹⁷ O NUGENS a exemplo do NABISA, também segue atrelado ao GEPAC.

trabalharam muito em conjunto, então, por isso, eu fui aprendendo pra além das ações pontuais e foi, então, que a gente começou a trabalhar na escola as questões étnicas raciais. Nesse ponto o NABISA foi fundamental na minha formação, porque se não fosse o NABISA, eu não estaria preparada para lidar com essas questões nesse projeto de extensão [...]. (ANTONIETA, grifo nosso)

Essa colaboração entre os Núcleos demonstra como lutas de resistência podem ser fortalecidas em nível local, combatendo tudo aquilo que fere os Direitos Humanos, principalmente as questões de gênero e sexualidade, as relações étnico-raciais, as desigualdades sociais e educacionais.

[...] existe uma quantidade significativa de grupos culturais, grupos juvenis, entidades do Movimento Negro, ONGs e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros que podem ser chamados para dialogar e trabalhar conjuntamente com as escolas e com as Secretarias de Educação na construção e implementação de práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial. Pensamos que o diálogo, a discussão, a convivência respeitosa e digna entre os segmentos sociais supracitados, entre outros, são de um lado, formas de superação do racismo e de outro lado, formas de construção de uma verdadeira democracia racial. Esta é a meta que desejamos. (GOMES, 2005a, p. 60)

Ainda conforme, Gomes (2017), temos que combater o racismo, o patriarcado e o capitalismo, unido todas as esferas, que é o caso do NABISA, NUGENS e GEPAC, como já dito, cada um com suas especificidades, porém com muitos pontos de convergências.

6.2.4 Considerações sobre as entrevistas

Pensando nas pessoas entrevistadas, uma branca, uma negra e uma que não sente confortável com a classificação padrão, considerando que, para além da cor da pele, há fatores culturais de pertencimento e de identidade, propomo-nos a refletir sobre as questões étnico-raciais, na Educação Básica. Para tanto, advogando a necessidade da presença da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos de formação de professores e nos currículos escolares de forma geral, não somente pelas disciplinas citadas pela lei 10.639/03. Como diz Nilma Lino Gomes em entrevista cedida a Mariana de Castro Teixeira ¹⁸

¹⁸ Entrevista cedida a Mariana de Castro Teixeira, trecho transcrito na Dissertação de Mestrado: Educação das Relações étnico-raciais & Educação de Jovens e adultos. A Trajetória do Lucro para entender o Negro no Brasil de Hoje, de Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga, p. 136, 2016.

Embora a gente reduza, história da África, tanto a legislação, a 10.639 quanto a as diretrizes, elas são muito mais amplas, elas não se referem apenas ao campo da história. Então, primeiro é para Educação Básica de um modo geral, a legislação fala em áreas preferenciais, digamos assim, que é História, Literatura, Educação Artística e isso também trouxe para algumas pessoas uma leitura de que eram só naquelas áreas e a gente sempre falava “não, gente! A legislação fala que essas áreas são prioritárias onde tem já uma certa produção sobre o tema no Brasil, mas é para a Educação Básica e para todas [as disciplinas] (TEIXEIRA,p.136,2016).

Conforme Gomes menciona na entrevista, ensinar a História da Cultura Afro-brasileira é para todas as disciplinas, então os graduando em Matemática e em Ciências Biológicas deveriam ser contemplados em sua formação inicial com tais questões. Infelizmente, há uma visão estabelecida de que se deva estudar essa temática, apenas, nas disciplinas citadas pela Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003).

Nesta pesquisa busca-se discutir a importância do NABISA na formação inicial dos entrevistados. E aqui salientamos que as áreas de formação dos participantes não são as mencionadas pela Lei, e sim de Matemática e Ciências Biológica.

Além disso, cabe mencionar que as discussões raciais são de todos que congregam o desejo de ações a favor da Educação Antirracista, pois segundo Munanga (2005), uma educação pautada nos preconceitos afeta negros e brancos.

Por isso, há a necessidade de formar todos os professores e todas as professoras, independentemente da área de atuação.

Ao analisar as entrevistas é possível entender que, mais do que formação profissional, o NABISA proporciona reflexão da identidade dos próprios participantes por eles próprios, congregando múltiplos olhares sobre as questões raciais que, se estendendo a outras temáticas, se articula em ações conjuntas com o NUGENS de acordo com os vínculos estabelecidos com o GEPAC.

Estamos em um momento de retrocesso de direitos e de garantias de segurança democrática, e nesse cenário, núcleos como o NABISA são nas inscrições e circunscrições locais a representação de resistência, de persistência e de insistência na desconstrução do mito da democracia racial, o campo minado por trás do discurso da igualdade que invisibiliza o outro.

A preocupação desses participantes em trabalhar diversas questões, como cita Jane: dia “20 de novembro”, dia de reflexão, de resistência, se formam, e

independente da disciplina que lecionam, mesmo que não esteja mencionada na Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) e na 11.639/08 (BRASIL, 2008), mas está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004c), assim a importância de todas as disciplinas ofertarem o estudo sobre essa questão.

Os entrevistados, na verdade são parceiro(a)s deste trabalho, pois a cada fala se reconhece a urgência de qualificação profissional para atuar como docentes, e o Núcleo exerce esse papel formador, dando segurança e suporte para que eles possam debater tais questões em sala de aula, complementando ou suprimindo uma lacuna deixada pela Universidade. O despertar para essas questões, independente da etnia ou raça, indígena, negro ou branco, é de suma importância todos debaterem.

Jane representa a educadora branca que discute o racismo e promove reflexões, mas que acredita ser preciso se formar continuamente para o exercício da docência. Já Antonieta, depois de 15 anos, rememorou acontecimento que na sua inocência de criança não sabia o que era, e foi o NABISA que proporcionou as reflexões sobre as questões de identidade: ser branca ou negra, pois fora registrada como branca, mas possui traços afrodescendentes. Abdias, ao citar que o NABISA está nele, por onde quer que ele vá, fazendo repensar o ser, sujeito negro e professor, o observar nas aulas de matemática e nos projetos as questões étnico-raciais, assim como o faz Antonieta ao se referir as vivências.

Então, a importância do NABISA, na formação inicial de professores de Matemática e Ciências, considerando as Leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2003) que tratam do ensino de História e Culturas Afro-brasileira e Indígena; foi respondida por cada um de nossos parceiros nesta pesquisa que tiveram suas vivências expostas, ao citarem suas experiências em projetos de extensão e demais ações do NABISA, assim como em suas experiências pessoais.

Os participantes do NABISA narraram suas experiências no Núcleo e a fazê-lo retratam a indissociabilidade entre o desenvolvimento pessoal e acadêmico por meio de suas trajetórias nas ações promovidas no combate ao racismo em Ilha Solteira e além da Ilha. A narrativa dos nossos parceiros de pesquisa também evidencia que o histórico de constituição do NABISA se relaciona, intimamente, com os cursos de licenciatura na Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, atuando, ainda que informalmente, como coadjuvante na formação dos professores que serão egressos da instituição.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida em que foram realizadas as entrevistas, a leitura dos relatórios sobre as ações do NABISA e a participação de seus membros de forma proativa, revelou-se a importância do núcleo na formação inicial de professores de Matemática e de Ciências Biológicas. Além disso, as ações estendem-se aos alunos de bacharelado, das engenharias e a comunidade, assim como aos alunos da Educação Básica. Como relatam Gomes (2012a) e Munanga (2005), apesar da existência da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) e a Lei 11.639/08 (BRASIL, 2008) que determinam apresentação das questões étnico-raciais no currículo, para a implantação é necessário que os professores estejam qualificados para o exercício da docência e debatam essas questões em sala de aula, por isso a importância da formação.

Recorre-se ao pensamento de Nóvoa (1992) em que o professor também é uma pessoa e não se separa. É preciso estar preparado tanto como pessoa, como profissional, para desconstruir o mito da democracia racial que ainda faz vítimas. Cabe dizer que os educadores exercem papel importante, não único, no combate ao racismo e cooperam com a educação antirracista. Não se deveria entrar em sala de aula sem antes refletir sobre essas questões.

Conforme mencionado pelos parceiros desta pesquisa, o espaço que o NABISA ocupa em nível local e que, atualmente, se expande por meio do uso das tecnologias como o *Youtube*, bem como a participação de seus membros em eventos acadêmicos, debatendo as questões, tornam o NABISA um núcleo irradiador de conhecimento e de resistência em Ilha Solteira.

Os números do IBGE mencionados no início desta dissertação deixam expostos as exclusões e as lutas de resistência ao racismo que persistem em nossa sociedade. Basta analisar a quantidade de crianças que não concluem o ensino médio. Em meio a esse cenário, torna-se premente a união de núcleos, grupos de estudos e outros neste processo de luta contra essa exclusão, essa invisibilidade da história e cultura afro-brasileira e indígena.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

ANJOS, R.S.A. A África , a educação brasileira e a geografia *in* Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. **Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília. Ministério da Educação, 2005. p.167-184.**

APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo Nacional? *In*: MORREIRA A. F. B. TOMAZ T.S. (org). **Currículo, Cultura e Sociedade**. tradução de Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-91.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS-ABNP – História NEABs .**Consórcio Nacional de Estudos Afro-brasileiros-CONNEABS** Disponível em <https://www.abpn.org.br/conneabs>. Acesso em: 1 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS-ABNP, I **Catálogo Núcleos de Estudos Afro-brasileiros NEABS**. 2010. Disponível em: https://issuu.com/maedutim/docs/i_catalogo_abpn_neabs?layout=http%253A%252F%252Fskin.issuu.com%252Fv%252Fcolor%252Flayout.xml&backgroundColor=FFFFFF&showFlipBtn=true. Acesso 15 de jul. de 2021

ASSOCIAÇÃO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA E EDUCAÇÃO - ASPHE. Lei n. 1, de 1837, e o decreto n. 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro - 1837. **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 9, n. 18, p. 199-205, set. 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BICALHO, P. S. S. **Protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970-2009)**. 468 f. 2010. Tese (Doutorado em História) Programa de Pós-Graduação em História Social de Universidade de Brasília – UnB, Brasília-DF, 2010. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6959/1/2010_PolieneSoaresdosSantosBicalho.pdf. Acesso em: 04 abr. 2021.

BLACK, D. feat NASCIMENTO,M. **Maior**, 2015. MiniStereo Studio, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mc1AN0YexII>. Acesso em 01 de abr.de 2021.

BONFIM, S. S. **Educação para as relações étnico-raciais do ponto de vista da localidade, desenvolvimento, segregação, ensino e africanidades – Ilha Solteira-SP**. 2019. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, São José do Rio Preto, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/190923>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004a. Disponível em: www.mec.gov.br/cne. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004b. Disponível em: www.mec.gov.br/cne. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988**. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91.pdf. Acesso em: 20 de abr. de 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, MEC .2004c.

BRASIL. **Lei 10. 639** de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645** de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 02 de abr. de 2020.

BRASIL. **Lei 9394/96** [versão atualizada até março de 2017], Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 02 de abr. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, Versão final homologada, com inclusão do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. MEC/SECAD. Brasília, 2010.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer 14/2015**. Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei 11.645/2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 mar. 2021.

BROCOS, M. **A Redenção de Cam 1895**. Pintura, tinta à óleo, tela, 199x166 cm, Museu Nacional de Belas Artes. disponível em

https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Redem%C3%A7%C3%A3o_de_Cam#/media/Ficheiro:Redem%C3%A7%C3%A3o.jpg acesso 01 de abr. de 2021.

FERREIRA, B. **Diga não**. São Paulo. Estúdio Showlivre, 2018. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=HysmerTeUM>. Acesso em 01 de Abr. de 2021

FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE AVALIAÇÃO DE DADOS – SÃO PAULO-SP. SEADE. Retratos de São Paulo: **Distribuição da População por raça/cor** Estado de São Paulo. Censo/IBGE 2010 (resultados preliminares) disponível em <http://produtos.seade.gov.br/produtos/retratosdesp/view/index.php?indId=5&temald=1&loclId=1000>. Acesso em: 01 jul. 2021.

FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE AVALIAÇÃO DE DADOS – SÃO PAULO-SP. SEADE. Retratos de São Paulo **Distribuição da População por raça/cor**. Ilha Solteira, Censo/IBGE 2010 (resultados preliminares) disponível em <http://produtos.seade.gov.br/produtos/retratosdesp/view/index.php?loclId=3520442&indId=5&temald=1>. Acessado em: 01 jul. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005a. pp. 39-62.

GOMES, N. L. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas in GOMES, N. L. (Org) **Práticas Pedagógicas de trabalho com relação étnico-racial na escola na perspectiva da Lei 10.639/03**. 1ª Ed. Brasília, MEC, UNESCO, 2012b.

GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. **Aletria Revista de Estudos de Literatura**, [s. l.], v. 9, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296/1392>. Acesso em: 01 mar. 2021.

GOMES, N. L. **Educação e Relação Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias** de Atuação. in MUNANGA, K. (org). **Superando o Racismo na escola**. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b. pp. 143-154 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismoescola.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

GOMES, N. L. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos Currículos, **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 12, p. 98-109, Jan/Abr 2012a. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>, n. 1. Acesso em: 20 de jun. de 2020.

GOMES, N. L. Cultura Negra e Educação. **Rev. Bras. Educ.** n. 23. Rio de Janeiro maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2021.

GOMES, N. L. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das Políticas Públicas em educação. In: PAULA, M. de; HERINGER, R. (org.). **Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1012.pdf>. Acesso em: 20 de jun. de 2020.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos, as lutas por emancipação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Desigualdades sociais, por cor ou ano no Brasil**. Educação. Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica, nº 41, p.7. 2019a Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em 01 de jul. de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE – Conheça o Brasil – **População Cor ou raça**. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019b, disponível: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-%20raca.html#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20da,1%25%20como%20amarelos%20ou%20ind%C3%ADgenas>. Acesso em 02 de abr. de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE Agência de Notícias: **Pretos ou pardos estão mais escolarizados, mas desigualdade em relação aos brancos permanece**. 2019 c Última atualização em 13 de nov. de 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>; Acesso em: 20 jun. 2020

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Brasil 500 anos, Território brasileiro e povoamento. **Evolução da população brasileira segundo a cor 1872/1991**. IBGE(2000) Disponível em <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros/populacao-negra-no-brasil.html>. Acesso em 01 de abr. de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE.- Brasil 500 anos.Território Brasileiro e Povoamento. História Indígena. **Política indigenista: do século XVI ao século XX**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/historia-indigena/politica-indigenista-do-seculo-xvi-ao-seculo-xx.html>. Acesso em: 18 abr.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidade de Ilha Solteira - Religião: (Censo Demográfico, 2010)**. Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/ilha-solteira/pesquisa/23/22107>. Acesso 01 de jul. de 2021

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Biblioteca. **A declaração de cor/raça Censo 2000**: um estudo comparativo. Textos para discussão Diretoria de Pesquisas nº 6, 2002. p. 8 Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv1081.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTUDOS APLICADOS-IPEA-, **Retrato da desigualdade de Gênero e Raça** -Programa Igualdade de Gênero e Raça – UNIFEM Diretoria de Estudos Sociais. 1ª Edição, p. 15, 2005. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/primeiraedioacao.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

KRENAK, Ailton (Depoimento) Os índios não estão preparados para votar, para trabalhar, para existir. **Lua Nova, Cultura e Política**, São Paulo, n 1, v.1. Abr./Jun., p. 86-91, 1984.

LARAIA, R. **O que é Cultura, um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2008.

MOREIRA, A. F.B; SILVA, T. T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma Introdução. *In*: MOREIRA, A.F.B; SILVA T.T. (org). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB. Rio de Janeiro, 2003. **Anais** [...] Rio de Janeiro, 2003.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola** [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 20 de jun. de 2020.

MUNANGA, K. **Entrevista** cedida: Tarde, 2018. Atualizado em 21/01/2021. Disponível em: <https://atarde.uol.com.br/muito/noticias/1970193-kabengele-munanga-e-preciso-unir-as-lutas-sem-abrir-mao-das-especificidades>. Acesso em: 01 de maio de 2021.

MUNANGA, K; GOMES, N.L. **O Negro no Brasil de Hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

NABISA. **Relatório 2016**. Ilha Solteira, 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/133852886-Relatorio-projeto-anastacia-nucleo-afro-brasileiro-de-ilha-solteira-nabisa-coordenador-prof-dr-harryson-junio-lessa-goncalves.html>. Acesso em: 01 mar. 2021.

NABISA. **Relatório 2018**. Ilha Solteira, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/16cOsipnMN_xuooYRh-ZTb8sGIGknNNtt/view. Acesso em: 20 fev. 2021.

NASCIMENTO, A. **Genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NÓVOA, A. (org). **Vidas de professores**, Portugal: Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências e Educação).

NUPE. **Relatório 2019. Ações NABISA 2019**. Ilha Solteira. Disponível em: https://www.feis.unesp.br/Home/Instituicao/administracao/cpeu550/relatorio_2019_nupe.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

NUPE. **Relatório 2020. Ações NABISA 2020**. Ilha Solteira. Disponível em: https://www.feis.unesp.br/Home/Instituicao/administracao/cpeu550/relatorio_atividades_nupe_2020.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

RIBAS, B. G.R.E.S. Tom Maior, **É coisa de preto** in *Sambas de Enredo: Carnaval SP 2020*. São Paulo. 2019. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BPKecsoqNuo>. Acesso em 19 de abr. de 2020

ROCHA, E. P.G. **O que é Etnocentrismo**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

SANT'ANA, A. O. História e Conceitos Básicos sobre racismo e seus derivados. in MUNANGA, K. (org). **Superando o Racismo na escola**. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Rev. Educação**, Porto Alegre/RS. Ano 30, v. 3, n. 63, p. 489-509, set. /dez 2007. Disponível em: <https://revistaeletronicas.pucrs.br>. Acesso em: 01 abr. 2020.

SILVA, P. B. G. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, K. (org). **Superando o Racismo na escola** [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

SILVA, T. T. **Documento de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TEIXEIRA, M. C. **Educação das Relação étnico-raciais & Educação de Jovens e adultos**. A Trajetória do Lucro para entender o Negro no Brasil de Hoje, de Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga, p. 136, 2016. (Repositório da UNIFESP). Disponível em <https://repositorio.unifesp.br>. Acesso em: 01 nov. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.

UNESCO. **Coleção História Geral da África**. Secad/MEC. UFSCar, Brasília, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA. **Histórico dos NEABIS.** Assessoria de Diversidades, Ações Afirmativas e Inclusão. Disponível em [https://sites.unipampa.edu.br/adafi/neabis/historia-dos-neabs/#:~:text=A%20hist%C3%B3ria%20dos%20N%C3%BAcleos%20de,Federal%20da%20Bahia%20\(UFBA\)](https://sites.unipampa.edu.br/adafi/neabis/historia-dos-neabs/#:~:text=A%20hist%C3%B3ria%20dos%20N%C3%BAcleos%20de,Federal%20da%20Bahia%20(UFBA).). Acesso em 01 de abr. de 2021.

YIN, R. K. **Estudo de Caso:** planejamento e método/tradicional. 2. ed. Porto Alegre-RS: Bookman, 2001.

WESCHENFELDER, V. I.; SILVA, M. L. A Cor da mestiçagem o pardo e a produção de subjetividades negras. **Revista Análise Social**, Portugal, n. 227, p. 308-330, 2018. DOI: <https://doi.org/10.31447/as00032573.2018227.03>

Apêndice A - Transcrição da entrevista de Antonieta

Data: 13-02-2021

Duração: 31 minutos e 40 segundos

Sandra: Boa tarde, hoje eu estou aqui para falar um pouquinho com a Antonieta, é... a gente vai participar de um bate-papo, na verdade, eu considero isso não bem uma entrevista, mas, talvez, um relato de experiência com o Núcleo Afro-Brasileiro indígena de Ilha Solteira, o NABISA, que é o foco de pesquisa da dissertação de mestrado, da minha dissertação de mestrado, que se intitula O Núcleo Afro-Brasileiro e Indígena de Ilha Solteira e a Formação Inicial de Professores de Ciências e Matemática. Então, a finalidade da entrevista, hoje, é única e exclusivamente, pra gente analisar essa influência e a importância do grupo, e será utilizado pra isso, mas a gente pede, é....permissão pra Antonieta pra poder estar gravando, né, as falas dela, né, Antonieta, se ela consente e também depois há um termo que ela já assinou, é... pra poder participar dessa entrevista aí, ciente do uso das suas falas depois, logicamente, transcritas e que, na verdade, a gente não vai colocar o seu nome, a gente vai colocar no nome, um X ou um Y, e , aí, a gente vai transcrever, pra poder comentar sobre a importância dos núcleos na formação de professores, principalmente, de Ciências e de Matemática, porque a gente vê muito a questão étnico racial, afro-brasileira, ou indígena ser trabalhos em Ciências Humanas, mas fora isso nas Ciências da Natureza, Biológica, ou Matemática, isso é uma coisa ainda que está meio, no início, mesmo tendo a lei 10.639/003. Tá bom? Então, que queria que a Antonieta consentisse a nossa gravação, desse um ok, pra gente, e aí, a gente passa já pra pergunta. Tudo bem, Antonieta?

Antonieta: Tudo bem ao consentimento, agradeço pelo convite pra participar do projeto, é um projeto muito legal, acompanhei sua qualificação, ele teve algumas mudanças, mas o cerne da pesquisa ainda é a mesma. Então, eu quero parabenizar você e agradecer pelo convite e dizer que eu consinto a gravação, a transcrição e o uso das falas pra pesquisa.

Sandra: Muito obrigada, Antonieta! Antonieta, então a gente inicia com uma questão e depois vou te deixar livre pra falar sobre essa importância do NABISA, na sua formação, se há importância, qual que é essa importância, essa influência ou não.

Vou deixar isso bem aberto, porque você é membro, né, e desde quando você é membro, deixo livre pra você estar comentando, desde quando você participa do Núcleo Afro-Brasileiro Indígena, que nós colocamos como NABISA, o NABISA, da Ilha Solteira que é vinculado a Unesp. Então, eu vou deixar você bem à vontade pra nos estar relatando, falando da sua participação no próprio núcleo. Então, qual é a importância do NABISA, na sua formação de professora na área de Ciências Biológicas, queira que você relatasse a sua formação, a sua graduação, sabendo que você, hoje, é aluna do mestrado e como foi chegar até nos dias de hoje? Pode ficar à vontade.

Antonietta: Tá bom, obrigada, é... vou organizar dando destaque aos momentos em que eu vi que o núcleo estava em organização. Eu entrei em contato pela primeira vez, no momento eu não me recordo se, em 2017 ou se 2018. O núcleo é vinculado ao GEPAC: Grupo de Pesquisa em Currículo, Práticas em Avaliação, do qual eu faço parte também desde 2014, e alguns membros do GEPAC são membros também do NABISA, então, o primeiro contato foi em ações promovidas pelo NABISA, na qual eu participei como ouvinte. Isso eu estava nos anos finais da minha graduação, eu sou licenciada em Ciências Biológicas, e nesse momento, já foi importante porque foi onde pude começar a pensar as relações étnico-raciais na educação, porque no currículo de Biologia, tanto na licenciatura quanto no bacharelado, porque eu cursei também parte do Bacharelado, a gente não tem nenhuma disciplina específica pra tratar das relações étnico-raciais de forma alguma, não sei se esse currículo já mudou, eu me formei em 2018, mas eu imagino que não, mas a gente não tinha nenhuma disciplina específica, então essa lacuna da formação, geralmente, era suprida era pelas atividades do NABISA, acho que a primeira atividade do NABISA que eu participei foi a oficina de Abayomi, que é ministrada pela professora M., que na época era (inaudível), do NABISA, ela está vinculada ao NABISA, desde o início também, é um nome, uma liderança, né, dentro do grupo. Então, esse foi meu primeiro contato, eu até tive o ímpeto de me vincular como membro efetivo, naquele momento, só que eu estava fazendo o meu trabalho de conclusão de curso, vinculada ao GEPAC, com outras narrativas, então, pra poder dedicar ao meu trabalho de conclusão de curso, então eu acabei não me vinculando ao NABISA naquele momento, então eu só participava das ações que o NABISA desenvolvia. E também, durante o ano de 2018 e 2019, então, o meu último ano de graduação, e primeiro ano de mestrado, a minha

participação no NABISA começou a ficar um pouco mais intensa, eu comecei a me aproximar mais dos cursos, por conta dos projetos de extensão que a gente desenvolvia em parceria, então eu era parte no NUGENS, que é o Núcleo de Gêneros e Sexualidade, que também é vinculado ao GEPAC e no NUGENS eu participei de um projeto de extensão que era Mulheres na Ciência Desconstruindo Estereótipos de Gêneros. Esse projeto acontecia em escolas de Ensino Médio, em duas escolas de Ensino Médio, de Ilha Solteira, na ETEC e na Urubupungá e, inicialmente, o objetivo do projeto era discutir relações de gêneros dentro das relações sociais. No primeiro momento, era só com filme, depois começamos abrir para discussão, porque a gente começou a sentir a necessidade dos alunos, né, a necessidade da escola, e tal. Então, o projeto acabou se redesenhando, e ainda no primeiro ano, durante o desenvolvimento a gente sentiu que os alunos tinham necessidade também de discutir as questões étnico-raciais, as questões de desigualdades sociais, entre outras questões, né. E... a gente foi vendo essa necessidade, né. Então, a gente estabeleceu uma parceria com o NABISA, o NUGENS e o NABISA trabalharam muito em conjunto, então, por isso, eu fui aprendendo pra além das ações pontuais e foi, então, que a gente começou a trabalhar na escola as questões étnico-raciais. Nesse ponto o NABISA foi fundamental na minha formação, porque se não fosse o NABISA, eu não estaria preparada para lidar com essas questões nesse projeto de extensão. Ainda que esse projeto de extensão não tivesse como objetivo primário, no primeiro ano, discutir essas coisas, no segundo, ele já foi reformulando e pensando em trabalhar também as questões étnico-raciais. Então, pessoas que faziam parte do NABISA, que seguiam o NABISA, efetivamente, que estavam envolvidas nas discussões, foram convidadas para participar desse projeto, só que pessoas do NUGENS, também estavam sempre participando, então a gente ia aprendendo com eles, ouvindo, discutindo. Então, esse é um ponto muito marcante na minha formação da influência do NABISA, foi um projeto de parceria entre os núcleos, porque grande parte do meu estágio curricular para a minha formação de docência, foi desenvolvido através desse projeto, tanto de Ciências e Biologia, porque eu queria ter uma formação ampla, acho que mesmo que não está disposto no currículo, a gente, enquanto aluno, pode preencher essas lacunas, eu senti que não tinha disciplina pra discutir relações de gêneros e as relações étnico-raciais, então, cabia a mim, me envolver em projetos que existiam dentro da unidade, pra poder me formar pra isso, porque eu sei que é uma realidade que eu vou encontrar quando eu começar a dar aula, eu ainda não dei

aulas, formalmente, não tive nenhum vínculo empregatício com escolas, fora projetos de extensão e o estágio. Grande parte do meu estágio eu desenvolvi nesse projeto, então foi muito importante, porque além de cumprir as horas, porque lá, a gente tem que fazer relatórios, escrever narrativas e isso vai colocando a gente em contato com a nossa própria história, né, com quem nós somos, e como a gente se forma e como se forma não só como professor e pesquisador, mas como ser humano no mundo. É..., então no ano de 2020, no ano passado, eu me vinculei formalmente ao NABISA, aí eu já estava no primeiro ano de mestrado, eu senti uma necessidade de ter as discussões que eu me colocava de uma maneira superficial, porque eu me estava sempre de ouvinte, nunca participando, ativamente, o NABISA, se organiza de forma, em que fala sobre as ações que vão ser desenvolvidas, e reuniões de discussões teóricas, que a gente lê textos e discute esses textos, pra ir embasando as nossas falas, nossas ações, né, e eu sentia essa necessidade. Então, em 2020 eu passei a fazer parte do NABISA, a primeira ação que eu ajudei a desenvolver, foi o momento que foi feito através do clube, por conta do contexto da pandemia, e os professores que eram entrevistados, ou membros do NABISA, mediante as entrevistas com temas específicos das pautas étnico-raciais. Também tivemos as discussões de texto, que foram muitos legais e muito enriquecedores pra minha formação como professora. Tenho certeza de que eu não olho da mesma forma que eu olhava antes da minha participação o núcleo. Da mesma forma que aconteceu com o NUGENS, com gênero e sexualidade. Um ponto interessante da minha participação no NABISA, é que mesmo que eu veja todas essas potências e que eu sinta esse vínculo com o GEPAC, que sempre carrega parte das discussões do NABISA, por estarem juntos, com os participantes, por terem esse mesmo desejo: de uma ação mais democrática, mais inclusiva menos discriminatória, é que nem todas as questões são resolvidas, a participação é contínua, a formação é contínua, e ainda me pego, questionando coisas, apesar da participação. Um fato recente, eu não sei se isso tem muita influência, mas você falou pra eu ficar à vontade pra ir falando, então eu estou aqui, elaborando, enquanto eu falo. Mas, um fato recente, que me marcou muito, e que é uma discussão que a gente precisa ter com mais força, tanto no NABISA, quanto no GEPAC, é a ação da autodeclaração. Na última reunião do ano de 2020, no GEPAC, os participantes foram convidados a preencherem com dados de senso, né, dados socioeconômicos, etc. E uma das questões desse formulário, era como você se autodeclarava, né: branco, indígena, negro, pardo, e.... tinha a opção: prefiro não

responder, eu assinalei essa opção: prefiro não responder, que é a opção que eu assinalo em tudo que eu preencho, porque antes de eu fazer parte do NABISA, antes de eu participar das discussões do NABISA, eu me autodeclarava parda, porque foi assim que eu aprendi, né, eu olhava pra mim e via a cor parda, apesar da minha certidão de nascimento dizer que sou branca, mas eu não me reconheço como branca, eu não me vejo branca. Aí, foram discussões do NABISA, sobre colorismo, que me fez parar pra pensar que as pessoas não são folhas de papel, não existe pessoa parda, né, então... só que isso é uma coisa que vai além da cor da pele ou do fenótipo ou da... é uma coisa complexa, a questão da autodeclaração é complexa, eu venho me questionando sobre ela há muito tempo, porque ao mesmo tempo que eu não me sinto uma mulher branca eu também não me sinto uma mulher negra. Quando eu vejo as falas das mulheres negras, falas de muita potência, como, por exemplo, de uma palestra que eu acompanhei do NABISA, com a professora F. e professora M., que era A solidão da mulher negra, eu não tenho aquelas vidas que elas têm, o fato de não ser tão retinta, faz de mim, não me faz uma mulher negra, mas ao mesmo tempo, eu não me vejo branca, porque eu tenho o cabelo enrolado, eu tenho os lábios muito grossos, eu tenho meu nariz largo, a minha arcádia dentária não é suficiente para os meus dentes, meus dentes são pra frente, então eu tenho vários traços do fenótipo negro. O meu pai é homem negro. O meu avô materno é um homem negro, a minha avó paterna é negra. Então, a gente é essa mistura, né? No Brasil, a gente é essa mistura, e.....então, eu vi uma poema uma vez, que virou até livro, que é a menina que fala que ela é a menina sem cor. Porque a gente fica nessa crise de identidade quando a gente não se encaixa em nenhuma cor. E pensando sobre isso, eu tive até uma conversa com outro membro do NABISA que é o I., ele teve a oportunidade de fazer o mestrado dele Sanduíche e foi para os Estados Unidos. O I., ele tem bem menos traços de fenotípicos negros que eu, mas lá, quando ele estava nos Estados Unidos, lá, ele era visto como uma pessoa negra, então essa questão da autodeclaração, não só de como você se identifica, mas como as pessoas ao seu redor te enxergam, e pensando em escola, ano passado, bem quando teve a imersão do GEPAC a respeito disso, porque algumas pessoas falaram que a gente não se autodeclarava, e que a gente tinha que ter uma postura, já que a gente era um grupo crítico e essas coisas, eu, muito confortavelmente, falei que eu ainda não tinha opinião formada sobre isso, não sei quando eu vou ter, é uma situação escolar que eu vivenciei. Porque, aqui, na região do interior de São Paulo, tanto em Ilha Solteira quanto em Pereira Barreto,

eu não nunca me vi sofrendo nenhuma situação de racismo, se senti eu não sei assim, eu já vi coisas na internet, discussões, que talvez sejam situações de racismo que eu vivencio, porque se eu entro numa loja funcionários vem seguindo, é.... essas coisinhas acontecem, mas eu nunca fui alvo de uma atitude racista, porém, eu me lembrei de uma situação de quando eu tinha seis anos de idade, eu estava na primeira série, eu moro aqui, no interior de São Paulo, agora, mas eu sou curitibana, eu nasci em Curitiba, apesar da minha mãe ser daqui e meu pai ser carioca, mas eu nasci em Curitiba, me criei, lá, até os oito anos de idade, e quando eu estava na primeira série, eu estudava em um colégio X, então, eu já estava em uma região, na capital do Paraná, que é conhecida por ser uma cidade muito racista, isso a gente vê na internet relato de pessoas, e.... eu me lembro de ser a menina mais diferente da escola. As meninas, na minha escola, tinham cabelo liso, geralmente loiro, os olhos claros, pele muito branquinha, então eu era diferente, mas isso não era um problema pra mim, enquanto criança, eu não pensava sobre cor, mas teve essa situação, que uma vez a gente estava aprendendo cantiga de roda, fazia parte do currículo, a gente aprendeu cantiga de roda, e na hora do intervalo, as meninas foram brincar de uma cantiga, isso, hoje em dia, sem levar em conta o fato dos meninos não estarem brincando, só as meninas, apesar de todo mundo estar inserido nessa questão curricular, porque que só as meninas brincam de cantigas de roda? Mas, a gente estava lá, e a cantiga era mais ou menos assim: um grupo fazia duas linhas de meninas de mãos dadas, de frente uma pra outra e um grupo cantava “ eu sou pobre, pobre, pobre, de marré, marré, marré, eu sou pobre, pobre, pobre de marré de si. E o outro grupo cantava que era rica, rica, rica de marré, marré, marré... e o grupo dos ricos, convidava uma das pessoas do grupo dos pobres, para se tornar rico. O grupo dos ricos falava: “ eu convido a fulana e te dou ou ofício de....” e dava um ofício, um trabalho, uma profissão. A pessoa que estava no grupo dos pobres, aceitava ou não esse ofício, e passava para o outro lado. Então, hoje em dia eu olho pra essa cantiga e penso: “ quanta coisa dá pra discutir gênero, dá pra discutir raça, dá pra discutir etnia, dá pra discutir desigualdade, mas, enfim, enquanto as meninas brincavam, elas foram ganhando ofícios, eu estava na linha dos pobres, já me classificaram na linha dos pobres, mas isso não me causou tanto incomodo, porque tinha um objetivo no jogo, mas as meninas ganharam ofício de bailarina, ofício de cantora, ofício de médica, ofício de advogada, ofício de professora, até eu estava na dúvida em ser cantora ou médica veterinária, mas hora que foram me dar um ofício, me deram um ofício de empregada,

e aí eu não aceitei o ofício de empregada, não era o meu sonho, e nenhuma das crianças ali, teria aceitado o ofício de empregada. Passando o ofício de empregada, me ofereceram o ofício de costureira, eu achei um pouco melhor, mas eu também não queria ser costureira, o jogo é aquele momento que eu poderia ter uma fantasia, porque eu queria ser empregada ou costureira? Eu não aceitando o ofício de costureira, me passaram o ofício de cozinheira, nesse momento, Sandra, eu não sei se um dia eu consiga elaborar o que eu senti, eu me senti discriminada, porque eu acho que essas meninas me deram esses ofícios, porque as únicas mulheres que elas tinham contato, que tinham cabelos cacheados, que tinham a pele um pouco mais escura, que tinha os lábios grossos, nariz largo que elas conviviam no dia a dia delas, não sei, sete anos de idade, eram suas empregadas, suas costureiras e suas cozinheiras. Mas na hora, eu não conseguia elaborar isso, eu me senti discriminada, eu senti que eu não era parte do grupo, nessa hora eu deitei no chão e simulei um desmaio, essa foi a única atitude que eu consegui ter, eu não sabia explicar, não quis parar de brincar, porque senão eu poderia ser mais discriminada, eu não quis chamar o professor porque eu não sabia explicar o que estava acontecendo, eu deitei no chão e simulei um desmaio, as meninas ficaram em volta de mim, e tentaram me acordar, e me lembro de ficar de olhos fechados porque eu não sabia o que eu estava sentindo, a inspetora veio até mim, me levou pra sala da direção, ligou pros meus pais e a primeira pergunta que ela fez, foi se eu tinha comido alguma coisa naquele dia e no anterior. Também não sei se isso era uma nuance de racismo, se ela estava supondo que eu não havia me alimentado porque eu era diferente do grupo, sendo que eu estava na escola particular, muito bem conceituada, os meus pais até que tinham um condição social favorável. Eu conto essa história, não sei se ela é relevante pra sua pesquisa, mas ela é relevante pra minha vida, porque foi o NABISA que conseguiu me fazer ressignificar uma história de vinte anos atrás, que eu não tinha maturidade naquele momento, nem tive em nenhum outro momento da minha vida pra olhar pra ela e perceber que aquilo foi uma situação de racismo, talvez não tenha acontecido nada parecido aqui, no interior de São Paulo, e talvez se eu fale para uma pessoa que eu não sou branca, essa pessoa, se ela for negra, ela pode achar que eu não posso me autodeclarar nada que não seja branca, mas em outros contextos, a gente é avaliada de outras formas, e é isso que eu quero pontuar aqui. No ambiente de Curitiba, num colégio particular, evangélico X, né, nesse contexto eu era sim, uma mulher negra, e eu sofri uma situação de discriminação, onde propuseram ofícios de profissões, que

são tão dignas quanto qualquer uma outra, mas que para um ambiente de fantasia, não são as profissões que eu queria ter. Isso foi uma influência do NABISA. Essa história me voltou a mente agora, eu não sei se você assiste Big Brother, mas teve também no Facebook, as pessoas compartilharam muito, que tem um rapaz que é um doutorando, ele é nordestino, ele não tem a pele negra retinta, mas ele tem traços negros e pessoas mais negras, entre aspas, eu não sei nem que termo usar sem ser insensível, eu sou uma pessoa em constante desconstrução, mas disseram que ele não era negro, que ele era “sujinho”, que se esfregasse ele ficava branco, que não era porque ele parecia um neandertal, que ele era negro. Olha a força dessas palavras. Então, precisa, ainda muito, discutir identidade, mesmo que eu faça parte de discussões de grupos de identidade desde 2017, 2018, não sei, constantemente lendo textos, conversando com pessoas, conversando nas escolas, o que que é que a gente se autodeclara numa cor? O que isso significada dentro da pessoa? Até que ponto isso pode ofender o outro? Mas até que ponto o outro pode ofender a gente? Então eu acho que isso é importante pra mim, que foi uma situação escolar, eu não sei com o que eu vou me deparar quando eu estiver nas escolas, que tipo de piada, que tipo de comentário, mas ter estado nessa situação me ensinou, é... continuo fazendo parte das reuniões do NABISA, é sempre muito legal, as discussões teóricas são muito relevantes, tudo porque as questões étnico-raciais e de gêneros, elas não estão restritas às discussões sobre isso, quando eu falo um artigo sobre uso de tecnologia, mesmo que meu foco não seja as relações étnico-raciais, eu sei que as relações étnico-raciais permeiam, sim, essa questão, porque essas pessoas estão na base da pirâmide da desigualdade, elas têm menos acesso às tecnologias, isso é só um exemplo. Então elas estão perdendo, por isso eu acho essencial, enquanto a gente não tem um currículo que determine que essas questões, são questões curriculares e que devem ser discutidas nas escolas, nas oficinas, nas discussões de professores, pra elas poderem fazer sentido nas escolas, a gente precisa de núcleos que fortaleça e que tenha esse espaço também de amizade, que é uma coisa que eu encontrei muito no NABISA, pessoas muito acolhedoras, afetivas, onde eu posso e abrir, onde eu posso conversar, num espaço de horizontalidade, não são decisões verticais, não tem um líder do grupos, não tem alguém que manda e outros obedecem, todos tomam decisões conjuntamente, de forma democrática e isso é muito interessante, faz a gente se sentir parte, né? Mesmo eu tendo ficado restrita, eu sempre fui aceita a opinar

e a ajudar elaborar ações da mesma forma. Eu acho que eu falei mais que o necessário, mas se você quiser perguntar mais alguma coisa, pode ficar à vontade.

Sandra: Perfeito, Antonieta. É isso mesmo, eu queria que você, realmente, contasse pra gente como que é essa influência, na vida profissional, não dá ainda muito o que falar, como você falou: “eu não tive a experiência nos estágios e no projeto de extensão. Quando você utilizou as questões que você aprendeu lá no NABISA, lá nos projetos de extensão ou nos estágios, você sentiu algum obstáculo, você chegou a falar dessa temática, envolveu essa temática nesse seu projeto, ou nas aulas lá, que você ministrou, é.... você sentiu alguma barreira, alguma certa, assim, impedimento de desenvolver essa atividade ali, e o NABISA colaborou de que forma? Queria que você falasse um pouquinho mais específico, se você pudesse.

Antonieta: Olha, Sandra, a gente nunca enfrentou nenhuma barreira, porque o projeto de extensão foi pensado pra isso, né: pra discutir as diversidades. Esse projeto de extensão acontecia nas disciplinas de Mundo do Trabalho e de Preparação Acadêmica. Então, dada as circunstâncias de cada disciplina, algumas tinham mais questões trabalhistas, outras questões que elas poderiam vivenciar na Universidade, mas a direção da escola era super aberta, professora responsável pela disciplina também. Então a gente não teve nenhum problema para ministrar nenhuma atividade, tanto porque isso partiu dos alunos. Teve uma aula que a gente chegou, e os alunos não queriam participar de forma alguma, e eu falei: “vamos ouvir música então?”, e aí, um foi, colocou um rap e disse partiu uma discussão sobre violência policial. Então era uma questão bem aberta, lá dentro. A participação do NABISA foi em ajudar a elaborar esses planos de aula e ministrar aulas específicas, então.... eu não vou e lembrar, agora, quem foram as pessoas em específicas que ministraram aulas, mas eu imagino que foram o I. que a M. que chegaram a ministrar aulas específicas sobre esses temas dentro da escola. Então, as meninas ajudaram colaborando com as salas, mas com a fala de base, foram as pessoas que estavam vinculadas ao NABISA. Então, essa era a participação do NABISA, não tivemos nenhuma dificuldade, e partir projeto que a gente teve essa união, a gente começou a fazer parcerias também na recepção dos ingressantes da Unesp, então isso é importante, eu tinha esqueci de falar, não só para os alunos de licenciaturas, mas também para os de engenharia, né, de todos os cursos da FEIS. Então a gente sempre elabora isso junto: o NABISA e o NUGENS, com um certo auxílio da sessão técnica de saúde, que elaborou um cartilha,

é... de pontos interessantes, né, onde a gente tem definições de leis que tratam as questões étnico-raciais, eu posso até te mandar essa cartilha depois, não sei, talvez você tenha interesse, foi elaborada em conjunto, e páginas que dizem respeito ao NUGENS, que o NUGENS elaborou o conteúdo, e páginas que dizem respeito ao NABISA, que o NABISA elaborou o conteúdo, e a gente uniu isso em uma cartilha, criada ano retrasado e ano passado também, mas virtualmente. É...então a participação foi assim, eu nunca senti nenhum enfrentamento, eu acho que talvez até porque a gente sabe que o capitalismo se reinventa e agrega pautas para poder lucrar em cima disso, então ele está dando uma abertura muito grande pra pautas sobre diversidades, isso é muito bom, apesar de a gente ter que manter o olhar sempre atento, né? Mas, pelo o que eu tenho conhecimento, inclusive tanto o NUGENS, quanto o NABISA, formam núcleos que ganharam cadeiras em espaços administrativos da cidade: conselho dos direitos humanos, se eu não me engano, alguma coisa assim, eu não sei os nomes, quem faz parte desses conselhos no núcleo são a L. e o H., acho que eles podem dizer mais sobre isso, porque é uma forma desses núcleos terem um espaço na política municipal. E por falar em política municipal, no ano passado com as eleições para prefeito, para vereadores, os núcleos, junto com a ajuda desses professores elaboraram um documento em que todos os candidatos a prefeito assinaram, se comprometendo a dar continuidade a determinadas ações do NUGENS, são uma série de itens de coisas, que a gente gostaria do senso do poder público, e esses documentos foram assinados, então a gente vê que desde a criação do núcleo, quando as atividades eram sarais na praça e apresentações dos alunos, palestras que, às vezes muito poucas pessoas demonstraram resistência, às vezes eu vejo mais resistência da comunidade acadêmica dos alunos da FEIS do que de escolas. Porque, quando em alguma ação dentro da Unesp, muitas vezes poucas pessoas participavam, eram sempre as mesmas pessoas de sempre, sendo que é um *Câmpi* com quatro mil pessoas, não sei quantos alunos tem a Unesp, mas vinte, trinta, os mesmos rostos sempre estavam ali. Tem uma abertura muito grande da escola técnica, a ETEC sempre participa de eventos, principalmente o grupo da enfermagem, que é muito importante, porque é um curso de lida diretamente com o público, né? Então, essa é a urgência que a gente encontra, mas ainda assim, eu vejo que tem uma abertura muito grande vindo do município, esses núcleos, eles estão participando da esfera política da cidade, isso é

muito importante, estão se fortalecendo, né, primeiro se constituíram, e agora eles estão se fortalecendo.

Sandra: Perfeito, Antonieta , é isso mesmo, você já esclareceu, já elucidou bastante coisas sobre o NABISA, a importância dele na vida, na formação acadêmica, citou alguns exemplos, aí inclusive, em que o NABISA, na verdade, foi importante dentro das relações, e também, não só, na questão profissional, né, pelo que você nos disse, mas também na questão de identidade, né, de formação de quem sou eu, é... nesse contexto que você a gente vive aí, sem saber muito bem, como você disse, se é branco ou se é negro. E aí, as discussões, as reflexões que você pontuou, eu só tenho a agradecer, porque também vai gerar, eu espero, naquele que ler o nosso trabalho aqui, essa dissertação, essa reflexão, essa é a intenção também, que as pessoas conheçam mais e possam refletir sobre um essa questão de uma certa forma, e possam entender o papel e a influência desse núcleo, no caso o NABISA, que a gente está trabalhando, mas existem outros núcleos espalhados aí, em outras universidades, pelo Brasil, pelo estado de São Paulo, e a importância desse trabalho junto a formação inicial do professor, e aqui, mais especificamente, ciências e matemática, ciências biológicas e matemática, mas poderia ser outro grupo a falar sobre o NABISA, sobre esses núcleos afro-brasileiros ou indígenas espalhados aí, que abraçam essa questão étnico-racial. Eu só tenho a agradecer o seu tempo com a gente hoje e se restar uma outra dúvida, uma outra pergunta, eu volto a te procurar. E muito obrigada por hoje.

Antonieta: Tá bom, Sandra, eu que agradeço, fico a disposição, depois eu envio os dados que você precisar, te mando a cartilha também, e você quiser...

Sandra: Ah, sim, eu agradeço, muito, muito, fiquei bem curiosa e interessada em conhecer essa cartilha e ver o trabalho que o NABISA está realizando aí, e o fruto que isso pode gerar no meio acadêmico, e nas escolas também, como um combate, a gente pode pensar, em uma forma de combater o racismo e uma forma, principalmente, de reflexão da questão da identidade, eu achei isso extremamente importante. Bom, obrigada, Antonieta .

Antonieta: Tchau, tchau, Sandra, boa tarde.

Sandra: Boa tarde.

Apêndice B - Transcrição da entrevista de Abdias

Data: 17-02-2021

Duração: 17 minutos e 44 segundos

Sandra: Boa noite, hoje a gente está aqui com o professor Abdias, e como a gente está em um processo de pesquisa, finalizando já o mestrado, então a gente tem, aí, a proposta de trabalhar o Núcleo Afro- brasileiro, de estar trabalhando, na verdade, o Núcleo Afro- Brasileiro Indígena de Ilha Solteira e a formação inicial de professores de Ciências e Matemática. Então a gente vai bater um papo, hoje, com o Abdias, que faz parte do NABISA, ele vai falar quando ingressou no NABISA, e a pergunta pro Abdias é qual que a importância do NABISA na formação dele inicial aí, enquanto professor de matemática? Então, boa noite, Abdias.

Abdias: Boa noite, primeiro é um prazer, né, poder fazer parte desse processo formativo. Pra mim, além de prazer é uma honra, entendeu? Eu me sinto muito, muito honrado de estar aqui. Bom, eu sou formado em Licenciatura

em Matemática pela Unesp de Ilha Solteira, me formei em fevereiro de 2020, que foi quando coleei grau, mas parei de frequentar as atividades no curso, desde da metade de 2019, porque eu retornei do intercâmbio e só estava aguardando, é... inserir as disciplinas no sistema, aquela parte mais burocrática, pra eu fazer a minha colação de grau. E durante a minha graduação eu sempre trabalhei com a temática de robótica, educação infantil, essas questões junto com a professora D., só que chegou em um momento que eu comecei a me deparar com alguns embates, né, alguns embates enquanto, eu, sujeito inserido no mundo, e tudo mais, um ser negro, e a pensar como que é a questão da docência, né, e o ser professor negro. E aí eu busquei, já, como eu já fazia parte, na verdade, do grupo de pesquisa do GEPAC, o GEPAC desenvolvia ações junto ao NUGENS e ao NABISA, o NABISA é o Núcleo Afro-Brasileiro Indígena de Ilha Solteira e o NUGENS é o Núcleo de Apoio a discussão de gênero e sexualidade, e aí como eu já estava inserido no ambiente do GEPAC, eu decidi começar a frequentar as atividades do NABISA, porque parecia que algumas inquietações que eu tinha, ali, pelo menos eu teria algum amparo, alguma coisa ou outra poderia ser sanada, então eu retornei, na metade de 2019, eu comecei a frequentar algumas atividades no NABISA, é foi em alguns workshops, workshops de dança, de matriz afro, aproveitei algumas dessas atividades e comecei

a perceber uma empatia, ali, né, uma coisa que fluiu entre eu e o núcleo e aí, como eu ingressei no mestrado em 2020, retornei pra Ilha Solteira, então passei a frequentar o núcleo e me tornar membro do NABISA. Pensar no NABISA, pra mim, no impacto da minha formação, ainda que eu entrei, já próximo ao fim da minha graduação, é...eu não consigo desvincular, primeiro que eu acredito que nós, enquanto professores, eu principalmente, né, que acabei de sair da formação inicial, mas ainda tô nesse espaço de formação inicial: de mestrado, ingressando no mestrado, começando a desenvolver pesquisa, é fundamental, primeiro porque o NABISA, ele foi um divisor de águas pra eu decidir qual que era a minha pesquisa de mestrado, e segundo porque o NABISA também me faz pensar sobre as práticas enquanto docente. É...as discussões que o núcleo traz, é...textos, as ações que o núcleo promove, elas são de extrema importância pra se pensar a prática, é...pedagógica num movimento de uma educação antirracista mesmo, né. Porque a escola é um ambiente que reproduz muito das nossas, é... como eu posso dizer? das nossas relações sociais, né. A escola traz muito das nossas relações sociais, porque ela é um ambiente que está inserido na sociedade, e esse ambiente inserido na sociedade com sujeitos sociais vai reproduzir, querendo ou não, relações sociais. E aí eu penso: se a gente reproduz relações sociais e estamos inseridos em uma sociedade racista, querendo ou não, a escola vai trazer isso. Só que no meu contexto de licenciatura, no curso de licenciatura em matemática, que preza muito ainda por aquele ensino técnico, né? O saber matemático, o professor de matemática, ele só tem que saber matemática, então aquela carga densa de conteúdo matemático, quando você fala sobre educação, é...eu não tive acesso sobre essas questões, pra não falar que eu não tive acesso, uma única disciplina que eu pude começar a discutir foi etnomatemática, mas que eu não cumpri ela por conta do intercâmbio que eu precisei sair, né, depois que eu fui acompanhar, já não mais como aluno regular do curso. Então, são poucos os espaços que a gente tem no contexto de formação só da graduação que dá esse amparo de se pensar questões, pensar as relações étnico-raciais que são estabelecidas, né. E enquanto professor, a gente não pode ficar inerte a situações que acontecem em sala de aula. Então, o NABISA pra mim, ele começou a me dar amparo, ele começou a fazer eu pensar sobre questões que são relacionadas mesmo a esse sujeito, o sujeito negro, e quais são os dilemas que o negro tem na sociedade, a pensar as questões indígenas, o que é ser indígena no nosso país, o que é ser negro no nosso país, e foi também um movimento de eu pensar a mim mesmo, enquanto sujeito negro, o

professor, é...o professor negro na sala de aula e perceber as relações que são estabelecidas ali. Então, eu falo que o NABISA ocupou esse espaço de conscientização e de amparo teórico e até prático, é... pra minha formação, pra mediar possíveis conflitos que acontecem em sala de aula, pra mediar possíveis situações que até então, a minha formação, é... grosseira assim, né, não grosseira, mas aquela formação tradicional que foi proposta na graduação, não daria conta de me dar suporte pra tratar com essas relações. Então, as discussões de textos, é... as discussões de livros, é... no ambiente do NABISA, faz com que as nossas leituras, até mesmo quando a gente pensa as práticas, né, que a gente vai fazer, elas sejam constantemente confrontadas, porque, às vezes, eu leio um trecho, eu entendo de uma forma, o outro integrante do grupo lê e já entende de uma outra forma, então a gente começa a estabelecer diálogos ali dentro, e esses diálogos eles vão contribuindo pra nossa formação, eles vão contribuindo para as nossas práticas, até mesmo no estágio, quando eu estava no estágio, eu desenvolvi uma regência, uma atividade de regência, que era ela interdisciplinar, então eu quis pegar o ensino de história e o ensino de matemática e tentar trazer algo interdisciplinar, e deu certo, mas eu ainda não tinha toda essa interação com o NABISA, eu vejo que se eu tivesse eu poderia ter feito algo ainda melhor, então acho que pra mim, o NABISA ele ocupa esse espaço de preencher lacunas que, às vezes, a graduação em si, nesses moldes tradicionais, não daria conta, então o NABISA, pensar o NABISA e a minha formação inicial, enquanto docente, eu já não consigo mais pensar desassociado a isso. Entendeu? Eu não consigo mais ter uma visão desassociada, pra mim, ambos já caminham juntos, até mesmo porque agora o núcleo já faz parte de mim, né, e é onde eu me encontro como sujeito e é onde os meus anseios, onde as minhas angústias até sociais são debatidas e são ouvidas ali, então o NABISA ele ocupa também um espaço onde eu pude ser ouvido, enquanto sujeito, negro, nessa sociedade que tem, estruturalmente falando, como mediador das interações humanas, o racismo, então, eu acredito que pra minha formação inicial, essas formam as contribuições do NABISA.

Sandra: Muito bem, Abdias. Você teria, assim, algum momento algum fato que foi marcante pra você, enquanto você estava lá no NABISA? Um dia, um ponto de reflexão, que você tenha dito: “valeu a pena eu estar participando do NÚCLEO para minha formação”. Naquele dia, você sentiu isso, vamos dizer assim.

Abdias: Eu tenho. Se tem um momento que me marcou muito no NABISA, é o momento de quando eu participei do primeiro workshop, que foi o das danças de matriz Afro, né, que tem todo a questão do cunho religioso também, e naquele momento, é porque eu cresci nesse contexto cristão, com tudo mais, e sempre tive um olhar muito diferente para todas as manifestações religiosas, de danças, enfim, é... que foram heranças Afro, né. E aí, enquanto eu participava daquele workshop, é... parece que me abriu os olhos pra enxergar de uma outra maneira, é.... essas questões da herança, da matriz Afro e tudo mais. Porque é muito comum, né, ter uma visão demoníaca de qualquer coisa que seja de manifestação da cultura Afro, né, as heranças Afro, as questões Afro-brasileiras em si. Então, aquele dia, enquanto eu estava participando do workshop, eu já fui mudando a minha mentalidade e foi uma coisa que consegui me entrosar tão bem, que eu falava: “poxa, mas por que será que antes eu tinha essa visão, por que que eu nunca me permiti experimentar esses momentos?” Então, é um momento que eu guardo com muito carinho do NABISA, né, que essa ação do NABISA promoveu reflexão, me fez refletir bastante, eu até falo com a F., que foi a que, a F. que estava lá, quando ela, foi ela que ministrou o workshop, que foi um divisores de água pra mim, que foi muito, muito legal e me fez querer, ainda mais, participar e entender um pouco mais daquilo que o NABISA se propunha a fazer, que eu acho que foi um dos grandes motivadores pra eu entrar no NABISA também, além dos meus anseios anteriores.

Sandra: Hoje, e já em sala de aula, você em contato com os alunos, você já reflete todo esse aprendizado do NABISA, lá em sala de aula, agora, já como profissional, como professor?

Abdias: Sim, eu tento, ao máximo, né, trazer essas questões para dentro da sala de aula também, sempre que eu tenho a oportunidade e até pra além da sala de aula, mas no contexto de sala de aula, sempre que eu tenho oportunidade de tratar sobre questões, atrelada ao ensino de matemática, eu faço isso. Primeiro, porque eu quero mostrar pros meus alunos que a matemática pode ser muito mais do que aquilo que a gente tem como um estereótipo da matemática, né, a matemática não se resume a resolução de problemas numéricos, ela não se resume a cálculos de áreas de figuras, ela é muito mais do que isso, né, e a matemática está presente nas nossas relações sociais, e eu tento também utilizar a matemática como um artifício de conscientização, né, um artifício de conscientizar as pessoas sobre o contexto que elas vivem, sobre

as questões que estão na sociedade, claro, no meu mero lugar de professor, mas também entendendo que eu muito, muito mais pra aprender, né, mas, então, eu tento levar essas discussões pra dentro de sala de aula, quando eu pego por exemplo um dado estatístico, é...sobre a questão da população carcerária do Brasil, e aí eu já começo a trazer uma problematização em cima disso, e trazer aquilo que eu já li, até mesmo dentro do NABISA, pra reflexão, quando eu falo de porcentagens ali, né, da população brasileira, por que que mais da metade da população brasileira é negra? Então, já começo a trazer essas questões, então, sempre que eu tenho a oportunidade, eu tento trazer isso, porque não tem como eu desassociar a matemática, é... do contexto social, se a escola é esse ambiente também, onde se dá as relações sociais, onde acontece conflitos, onde acontece inúmeras situações, então, como eu enquanto professor, não vou, vou, na verdade, né, ficar, como que eu posso dizer? Eu vou ficar ignorante a isso?, né, eu não posso ignorar esse tipo de situação, então eu sempre tento trazer esses debates. Até porque, pra tornar a matemática algo mais leve, a matemática por si só, já tem esse estereótipo de ser algo pesado, algo maçante, e até mesmo algo chato. Então, eu acredito que eu tento fazer essas junções de trazer conscientização, trazer leveza pro ensino de matemática, e melhorar cada vez mais, né, essas práticas, eu também tenho muito que aprender, busco constantemente aprender mais e mais, o NABISA tem sido, é algo que me ampara muito na questão do aprendizado, então é muito importante, e tudo isso que eu tenho aprendido com o NABISA eu tento levar pro contexto de sala de aula e até pra além do contexto de sala de aula, né, pro contexto da vida.

Sandra: Você falou que começou a participar do NABISA em 2019, é isso?

Abdias: Isso

Sandra: Você conheceu o NABISA por intermédio?

Abdias: Eu conheci o NABISA por conta do grupo de pesquisa do GEPAC, né.

Sandra: É verdade.

Abdias: Por que, o GEPAC, eu estou no GEPAC desde 2015, que foi quando eu ingressei na graduação, só que por conta, até mesmo, da minha pesquisa e tudo mais eu acabei não me envolvendo mais com outras ações, por que eu estava mais naquele mundinho da robótica, ali, então acabei não me dando tanto tempo pra buscar essas

outras ações. Aí, depois à medida que eu fui estudando algumas coisas, foi me surgindo inquietações, aí eu acabei indo pro NABISA, em 2019.

Sandra: Ok, Abdias, muito obrigada. Se você quiser falar mais alguma coisa fazer alguma conclusão, fique à vontade, tá?

Abdias: Olha, pra mim tá ótimo também já, eu só queria mais uma vez agradecer, né, porque é um prazer falar daquilo que a gente gosta, né, e eu acho que é um momento também que a gente traz voz pra núcleos que têm muita importância, né, o NABISA, pra mim é um núcleo de extrema importância, porque ele dá voz pra aqueles que muitas vezes não são ouvidos, né, então ele dá voz, ele traz questões que inquietam as pessoas. Então, acho muito importante a gente pensar sobre essas ações que o núcleo desenvolve, né. Mas muito obrigado, também pelo convite.

Sandra: Sou eu que agradeço, Abdias, você não sabe assim, o quanto você está colaborando, né, com essa pesquisa, é importante a gente estar falando dos núcleos e também poder sentir, né, aqueles que estão participando, ouvir as pessoas que participaram ou participam no NABISA, nesse momento de formação inicial, e quais os impactos e as influências na sua vida profissional e também na vida pessoal, né, então é muito importante pra nós, que somos pesquisadores, ouvir a fala daqueles que estavam lá participando, não somente ouvir dizer ou ler documentos, mas a gente, para um historiador, que é o meu caso, é a questão da história viva, né, da gente poder ouvir as pessoas. Então, eu gostaria muito de te agradecer, nesse momento, você contribuiu bastante conosco, e, até uma próxima.

Abdias: Eu que agradeço.

Sandra: Obrigada.

Apêndice C - Transcrição da entrevista de Jane

Data: 20.02 2021

Duração: 12:44

Sandra: Boa tarde, hoje a gente está com a Jane, conversando com ela e também batendo um papo na verdade, sobre as contribuições do Núcleo Afro - Brasileiro Indígena de Ilha Solteira, na formação inicial dos professores. A Jane vai se apresentar, vai falar o curso que ela está realizando e qual a importância de participar do NABISA, para sua formação inicial. Então, hoje eu convido a Jane para conversar conosco, porque ela também vem do NABISA, então a gente está aí, na expectativa de ouvir o quê e qual foi essa contribuição nessa formação inicial da Jane, graduanda pela Unesp.

Jane: Bom, boa tarde, Sandra, de novo. Eu sou a Jane, sou da graduação ainda, em Ciências Biológicas, aqui pela Unesp FEIS. Eu ingressei no NABISA em 2018, então faz três anos que estou dentro do NABISA, continuo, e conheci o NABISA por meio de eventos que o NABISA realizava aqui na FEIS e também pelas reuniões do GEPAC. Então, ... primeiro eu vou falar um pouco de quando surge o NABISA, ele surge em 2016. Até para gente entender um pouco do ponto de vista de onde a gente está, na Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira e ele era e é constituído de professores, estudantes da graduação, da pós-graduação e também por pessoas da comunidade local. Como ele surge em 2016, antes disso, não tinha nenhum outro grupo ou outro núcleo que tratava das questões étnico-raciais dentro aqui da FEIS, então essa era uma pauta que era ausente no âmbito da academia aqui, né. É... o NABISA, ele... ele foi importante pra mim por diversas, de diversas formas assim, né? Ele foi importante pra que eu me formasse e entendesse as questões étnico-raciais e entendesse enquanto professora, entendesse também alguns...algumas...como posso dizer? é...algumas pautas que eu encontraria dentro da sala de aula, né? Então...é... por meio do NABISA eu me sinto mais segura, agora, em tratar essas questões dentro da sala de aula e me sinto mais segura também por entender que existem leis que me resguardam, né, em tratar esses temas dentro da sala de aula, por exemplo a lei 10.639 ou a lei 11.645 que inclui, né, essa pauta dentro do currículo

obrigatoriamente de História e cultura Afrodescendente. Além disso, eu também me sinto mais segura em ...em saber como lidar com casos de racismos dentro da escola ou dentro da sala de aula ou de intolerância religiosa, né? É... também entendo que... por meio do NABISA eu consegui entender que esse tema, não tem que ser tratado só, por exemplo, no dia 20 de novembro que é o Dia da Consciência Negra, mas em todo ano letivo, em todas as práticas pedagógicas e que o dia 20 de novembro não é um...um...um dia comemorativo, né, é um dia de resistência. Então, por meio do NABISA eu consegui me sentir mais segura, e me ajudou muito na formação de conseguir estudar sobre essas questões, né, porque dentro do NABISA, a gente tem reuniões que são pra....pra ... que a gente faça eventos, né, então a gente pensa eventos como mesas redondas, como curso de extensão, como cine debates, palestras e outras coisas e também a gente tem reuniões que são de estudos, né, então a gente lê artigos, a gente lê livros pra nossa própria formação, né, enquanto núcleo, isso me ajudou muito. O que mais, Sandra? Eu não sei mais o que falar.... Sandra?

Sandra: Desculpa, estou falando com o microfone desligado. Eu desliguei por causa do som externo aqui, passou um carro. É....então...combater o racismo, educação étnico racial, antes do NABISA você refletia sobre isso?

Jane: Então, como eu conheci o NABISA aqui na Universidade, assim que eu entrei, antes de começar a participar, eu participava dos eventos do NABISA, então o NABISA que me deu o “start” de começar a pensar essas questões e aí depois de entrar efetivamente no NABISA e começar fazer parte dele é que de fato eu comecei a pensar ainda mais essas questões, né. Só depois da minha entrada no NABISA que isso se tornou algo... algo... rotineiro, não sei.

Sandra: Você me disse que têm estudos e que têm os cursos de extensão.

Jane: Isso.

Sandra: Você já fez os estágios, participou desses cursos de extensão, já utilizou esses conhecimentos, desses estudos que você realiza nesses encontros lá no núcleo. Mesmo nos estágios ou nos cursos de extensão. Qual foi a colaboração do NABISA na prática tua, ali? Mesmo, ainda, estando num processo de formação, você, ainda, não é docente, vamos dizer assim, entre aspas, não concluiu, ainda, né, o curso termina, pelo que você disse anteriormente, parece que esse ano, né, 2020, 2021,

perdão, estou trocando o ano. Isso, tem um relato de experiência que você gostaria de destacar ou um momento lá no NABISA que te marcou, que você queira relatar, fique à vontade.

Jane: Então, dentro dos estágios, estar dentro do NABISA me ajudou muito a lidar com as questões que acontecem dentro da escola ou através de temas, éna sala de aula que precisam ser debatidos, por exemplo, a questão das cotas raciais, é... sobre o racismo, sobre a intolerância religiosa, então, isso foi, é... pautas que surgiram dentro do estágio que eu fiz, e que foi o NABISA que me deu suporte para poder, é... conversar sobre isso com os estudantes, né. É...esqueci no resto da pergunta, Sandra?

Sandra: Eu disse se você tem algum relato pra servir de experiência, não só no estágio, mas também no curso de extensão, se você quiser relatar, não citando, obviamente, se possível não citar a área de quem fez, nem a escola.

Jane: Então, eu acho que um evento importante que o NABISA realizou foi o curso de extensão, em 2018, que era um curso voltado para professores do ensino municipal aqui de Ilha Solteira, né. Então, acho que foi, é... eu tinha acabado de ingressar no NABISA e consegui aprender demais, porque além de estar organizando o evento eu também estava participando. Outra coisa que eu acho que o NABISA...que é válido ressaltar é que dentro do curso de Ciências Biológicas, que é o curso que eu faço parte, não tem nenhuma...nenhuma disciplina que vai tratar as questões étnico-raciais, especificamente, né. Tem professores que trabalham pontualmente, mas não há nenhuma disciplina que dê o devido suporte que a gente precisa pra estar dentro da sala de aula, né. Então, o que eu vejo é que a gente vive meio que uma dicotomia entre o avanço de aspectos legais, né, como eu já falei da criação da lei 10.639 a 11.645, que inclui, né, no currículo, essa temática, mas que de alguma forma a gente não consegue tratar isso na escola, né, não conseguiria, porque a gente não tem base dentro da nossa formação mesmo, enquanto futuros licenciados. Então, eu acho que isso é uma coisa muito difícil, assim, aqui dentro da universidade.

Sandra: ok, Jane. Tem mais alguma consideração, sobre o grupo, sobre os estudos? Fique à vontade pra fazer. Só?

Jane: Ah, eu acho que era isso, Sandra, eu não se você tem o que você precisa, assim.

Sandra: Não, não, Jane, eu destinei a pergunta da importância pra você, então tem que ter a sua percepção, do momento que foi. Então você externou quando você conheceu o NABISA, quando você começou a participar e o que você tem de percepção de importância dentro do seu trabalho, como docente, como suas experiências de estágios, de cursos de extensão e eu acho que é essa a colaboração que o NABISA tem pra você, porque você poderia falar outras coisas, mas é essa a sua percepção, e é isso que a gente quer. Qual é a percepção. O que a gente quer não, né, o que você tem e a sua pergunta fica livre, sua resposta é democrática e é a tua percepção, não é a percepção da pesquisadora, Sandra, é a percepção da pessoa que faz parte do Núcleo Afro-Brasileiro e Indígena de Ilha Solteira. Só lembrando, Jane, que esse material nós estamos gravando, né, e eu te faço a pergunta, se você dá seu consentimento pra gente utilizar esse material na pesquisa, para ser publicado e se está tudo, ok? E eu quero deixar gravado também essa fala.

Jane : Não, está tudo ok, pode usar.

Sandra: Então muito obrigada. Então é isso. Eu agradeço a sua participação e a sua contribuição com a pesquisa, porque para nós é muito importante saber a percepção dos membros desse núcleo ou que já fizeram parte ou que estão fazendo parte do núcleo, NABISA, para a formação inicial e para atuação depois, como docente. E como ele vê essa percepção e o que a faculdade também está oferecendo nesse sentido para a formação desse grupo de desses jovens aí. ok? Então, eu agradeço muito.

Jane: Eu que agradeço.