

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação / Campus Belo Horizonte
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação e Formação Humana

Paulo Henrique Maia Melgaço

A formação continuada para a educação das relações étnico-raciais:

Um estudo de caso sobre um Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das culturas
Afro-Brasileiras

Belo Horizonte

2019

Paulo Henrique Maia Melgaço

A formação continuada para a educação das relações étnico-raciais:

Um estudo de caso sobre um Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das culturas Afro-Brasileiras

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais, na Linha de Pesquisa Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em educação.

Orientador: Professor Dr. José Eustáquio de Brito.

Co-orientadora: Professora Dra. Santuza Amorim da Silva.

Belo Horizonte

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
FICHA CATALOGRÁFICA

M521f Melgaço, Paulo Henrique Maia.

A formação continuada para a educação das relações étnico-raciais: [manuscrito] um estudo de caso sobre um curso de aperfeiçoamento em história da África e das culturas Afro-brasileiras / Paulo Henrique Maia Melgaço. - 2019.

169 f.

Orientador: José Eustáquio de Brito

Dissertação (mestrado) -- Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana. Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Referências: 155-163.

1. Formação docente. 2. Práticas docentes. 3. Lei n. 10.639/2003. 4. Lei n. 10.639/2003. I. Brito, José Eustáquio de. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU: 376

Ficha catalográfica: elaborada pelo Bibliotecário Daniel Henrique da Silva CRB-6/3422

Paulo Henrique Maia Melgaço

**A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS:**

Um estudo de caso sobre um Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das culturas
Afro-Brasileiras

Dissertação defendida e aprovada em 02 de Maio de 2019 pela banca examinadora constituída
pelos professores:

Professor Dr. José Eustáquio de Brito – UEMG (Orientador)

Professora Dr^a. Santuza Amorim da Silva – UEMG (Coorientadora)

Professora Dr^a Vanda Lúcia Praxedes – UEMG (Avaliadora interna)

Professora Dr^a Ana Amélia de Paula Laborne – UFMG (Avaliadora externa)

Professor Dr. José de Sousa Miguel Lopes – UEMG (Suplente interno)

Professor Dr Amauri Carlos Ferreira – PUC Minas (Suplente externo)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, que, por intercessão de Nossa Senhora, sua digníssima Mãe, e seu esposo São José, me deram saúde e condições físicas, psicológicas e financeiras para que este estudo acontecesse. E rogo para que Eles sempre passem na frente, em todas as trajetórias de nossas vidas.

Agradeço aos meus pais, Marta e José, por tudo que hoje sou, e por aquilo que, por teimosia, deixei de aprender. Meu pai, exemplo de honestidade, caráter e força. Meu maior herói negro, minha mais importante representação masculina desta vida. Minha mãe, a mulher que mais amo nesta existência, que me ensinou a sempre enxergar o próximo, sem nunca perder o amor. Mulher doce e guerreira, e que faz por mim o que não cabe descrever em uma folha. A eles dedico minha felicidade, e, no caso, este trabalho em especial.

Agradeço ao meu orientador, professor Dr. José Eustáquio de Brito e minha coorientadora, a Professora Dra. Santuza Amorim da Silva, pois, mesmo diante de tantos compromissos enquanto docentes e pesquisadores, dedicaram grande quantidade de tempo e paciência no decurso de minha pesquisa e minha formação. Agradeço pela sensibilidade de compreenderem minhas limitações, assim como pela dedicação em conduzir, com segurança e ética, este caminho fatigante e desafiador que é o mestrado. Obrigado por depositarem em mim confiança, desafios e autonomia.

Agradeço as professoras Dra. Wanda Lúcia Praxedes e Dra. Ana Laborne por acompanhar com tanta atenção, profissionalismo e carinho, o percurso de meu processo produtivo. Agradeço também aos(as) professores(as) do Programa de Mestrado em Educação e Formação Humana da UEMG, que ministraram as disciplinas obrigatórias e optativas, referentes à fase inicial do Mestrado, e proporcionou um amplo processo formativo, assim como uma intensa reflexão sobre nossas pesquisas. Estendo meus sinceros agradecimentos a toda a equipe do Programa de Mestrado da FaE-UEMG, como o corpo de coordenadores(as), os conselhos discente/docente, assim como a equipe administrativa, que agem de forma responsável e ética, no que se refere às decisões e encaminhamentos necessários.

Agradeço imensamente aos sujeitos desta pesquisa, André, Islander, José Luiz, Marilene, Marisa e Sônia que foram fundamentais para que o estudo fosse realizado. De forma autêntica e solícita, estes(as) professores(as) dedicaram tempo e esforços, em meio há uma rotina intensa de trabalho, colocando-se enquanto docentes preocupados com a real implementação da Lei n. 10.639/2003. Agradeço imensamente suas participações. Este estudo também pertence a vocês.

Agradeço aos colegas mestrandos da turma IX, pois, coletivamente, vivenciamos intensos e, para mim, memoráveis momentos formativos, seja nas aulas, seja nos muitos e variados diálogos e situações. Muito obrigado pelas diversas dicas e opiniões referentes aos muitos assuntos em voga. Em especial, quero agradecer intensamente a Glau Nascimento, à Priscila Lima, minhas amigas e companheiras mais próximas, que dividiram experiências tensas, angustiantes, entre outras extremamente alegres.

Quero agradecer a minha Tia Maria Antônia e aos meus irmãos Alexandre e Ana Eliza pelo amor incontestável, por serem a família que me sustenta em tudo que preciso. Sou porque nós somos. Agradeço a meus cunhados Denise, Deni e Ivan, e a minha sogra, Dona Fátima, pela paciência e compreensão, principalmente quando, em muitos momentos, não pude estar presente. A todos, obrigado por fazer minha parte, e preocuparem comigo, quando eu mesmo viajava em outros espaços.

Agradeço imensamente minha amiga, companheira, hoje doutoranda, Flávia Paola Meira, pelo incentivo, contribuições, dicas, opiniões, compartilhadas a longos anos. Por tudo, você é também para mim é um grande exemplo.

Quero agradecer aos amigos William Mota (artista W. Mota) pelas muitas Razias Negras que compartilhamos. Agradeço ao Victor Coow, à Daiane Maia, à Nayara Xavier pelas muitas conversas, incentivos e contribuições. Agradeço com muito carinho a minha ex-diretora Silvana Souza pela grande amizade e também pela postura ética e profissional, inerente a sua pessoa.

Quero agradecer a Prefeitura de Juatuba, nas figuras da prefeita Valéria, do Secretário de Educação Islander e da Secretaria Adjunta Gelma Barbosa pela sensibilidade com minha pesquisa. Agradeço pela disponibilidade das reuniões e entrevistas, pelos incentivos institucionais e, principalmente, pelas decisões referente a minha pessoa, demonstrando o caráter responsável e ético desta gestão administrativa com a formação de seus servidores. Agradeço a minha coordenadora Liliam, minha diretora Joana, e aos meus colegas da disciplina história pela compreensão, pelo incentivo e pelo apoio. Muito obrigado.

Agradeço também a profissional Alessandra Valadares, que revisou este estudo com grande atenção, competência e carinho, contribuindo de forma considerável para sua conclusão e melhoria.

Por fim, agradeço a Débora, meu grande amor. Obrigado pela cumplicidade, pela paciência, pelas palavras e ações de incentivo, pela escuta, pela valorização, pelas críticas, pelo carinho, e por tantos outros comportamentos e sentimentos que permitiram seguirmos nesta jornada tão intensa e transformadora para nós. Obrigado por ser quem você é. Obrigado também por trazer a este mundo mais uma alegria para nosso viver, a nossa querida Liz. Que ela seja sempre motivo de felicidades e instrumento de transformação para o bem. Amo vocês!

RESUMO

O presente estudo apresenta o resultado de uma dissertação de mestrado, que possui como objetivo central investigar os processos formativos em relação à temática da EREER na formação e na prática pedagógica de professores(as) da rede municipal de ensino de Juatuba, que cursaram o II Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das culturas Afro-Brasileiras, oferecido pelo Programa Ações Afirmativas da FaE-UFMG em 2009. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, que destaca as entrevistas episódicas e as análises sobre os documentos referentes ao curso e as práticas docentes, como principais instrumentos de coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa são professores(as) e coordenadores(as) que passaram pela formação continuada e trabalharam na rede pública citada. A dissertação é dividida em: a introdução, onde se localiza a contextualização da temática abordada, assim como as propostas do estudo; o capítulo 2, onde se realiza uma aproximação com o campo de pesquisa, em especial o curso de aperfeiçoamento e a rede educacional em análise; o capítulo 3, onde se apresenta o desenho metodológico utilizado, assim como os resultados de uma revisão da literatura acadêmica; o capítulo 4, onde aborda-se o contexto histórico sobre a educação das relações étnico-raciais, e, em paralelo, é realizado um diálogo entre os conceitos teóricos e os dados apresentados pelos sujeitos, no que se refere a problematização sobre as questões raciais no processo educativo; o capítulo 5, onde é destacado a importância do processo formativo na composição dos saberes docentes, no que se refere ao ensino pela diversidade, e, de forma análoga, é feito um resgate histórico de formações vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa. Neste capítulo, é também realizado uma análise sobre o curso de aperfeiçoamento em destaque. No sexto e último capítulo, é exposto algumas considerações sobre os saberes docentes e suas relações com a autonomia e o processo reflexivo dos(as) professores(as), analisando as reverberações dos conhecimentos adquiridos no curso de aperfeiçoamento em suas práticas pedagógicas. É possível, por meio da reflexão sobre os esforços investigativos realizados, concluir, entre várias afirmações, que, entre os anos 2005 e 2010, os(as) professores(as) da rede municipal de Juatuba possuíram uma estrutura trabalhista que propiciou a reflexão, a autonomia e o diálogo docente, seja no planejamento ou na execução de suas práticas pedagógicas. Neste período, os(as) docentes que lecionam as disciplinas de História e Ensino Religioso obtiveram uma formação contínua em torno das questões raciais, o que foi determinante na implantação e início de um processo de enraizamento da Lei n. 10.639/03, visível principalmente através da execução do projeto Africanidades. Sobre o curso de aperfeiçoamento em destaque, é manifesto que suas ações vão ao encontro das indicações presentes nas DCN-ERER, principalmente ao oferecer uma formação docente na perspectiva da interculturalidade, que implica o questionamento e a reconstrução da história da população afrodescendente, permitindo uma valorização das várias identidades presentes neste contexto diverso. A formação em destaque possibilitou o acesso dos(as) docentes cursistas a diversos saberes no que se refere a EREER, utilizando o diálogo experiencial como principal metodologia de ensino. Verifica-se uma ampla transposição destes saberes nas práticas pedagógicas, por meio de um contínuo processo autônomo de reflexão docente. Constatou-se que, após o ano de 2010, a gestão municipal que administra o ensino público realizou alterações importantes, no que se refere ao processo de aplicabilidade da lei, o que ocasionou em uma retração das práticas pedagógicas sobre a EREER, reduzindo intensamente o processo de efetivação da Lei n. 10.639/2003.

Palavras-Chave: Formação docente; práticas docentes; Lei n. 10.639/2003; Juatuba.

ABSTRACT

The present study presents the results of a master's thesis, whose main objective is to investigate the formative processes in relation to the EREER theme in the training and pedagogical practice of teachers of Juatuba's municipal education system, who studied II Course on Improvement in History of Africa and Afro-Brazilian cultures, offered by the Program Affirmative Actions of the FaE-UFMG in 2009. This is a study with a qualitative approach, which highlights the episodic interviews and analyzes on the documents referring to the course and the teaching practices, as main instruments of data collection. The research subjects are teachers and coordinators who have undergone continuing education and worked in the public network mentioned. The dissertation is divided as follows: the introduction, where the contextualization of the subject is located, as well as the study proposals; Chapter 2, where an approximation is made with the field of research, especially the improvement course and the educational network under analysis; Chapter 3, which presents the methodological design used, as well as the results of a review of the academic literature; chapter 4, which addresses the historical context on the education of ethnic-racial relations, and, in parallel, a dialogue is held between the theoretical concepts and the data presented by the subjects, with regard to problematization on racial issues in the educational process; chapter 5, which highlights the importance of the formative process in the composition of teaching knowledge, in relation to teaching by diversity, and, similarly, a historical rescue of the experiences experienced by the research subjects. In this chapter, an analysis of the in-depth training course is also conducted. In the sixth and final chapter, some considerations about teachers' knowledge and their relation to the autonomy and reflective process of the teachers are analyzed, analyzing the reverberations of the knowledge acquired in the course of improvement in their pedagogical practices. It is possible, through reflection on the investigative efforts made, to conclude, among several statements, that, between 2005 and 2010, the teachers of Juatuba's municipal network had a labor structure that allowed reflection, autonomy and teacher dialogue, either in the planning or in the execution of their pedagogical practices. In this period, the teachers who teach the subjects of History and Religious Education obtained a continuous formation around the racial questions, what was determinant in the implantation and beginning of a process of rooting of the Law n. 10.639 / 2003, mainly visible through the implementation of the Africanities project. On the above mentioned course of improvement, it is evident that his actions meet the indications present in the DCN-ERER, especially when offering a teacher training in the perspective of interculturality, which implies the questioning and reconstruction of the history of the Afrodescendant population, allowing a valorization of the various identities present in this diverse context. The emphasis in the training enabled the access of the teachers to different knowledge regarding EREER, using the experiential dialogue as the main teaching methodology. There is a broad transposition of these knowledge in pedagogical practices, through a continuous autonomous process of teacher reflection. It was verified that, after the year 2010, the municipal administration that administers the public education made important changes, as far as the process of application of the law, which caused in a retraction of the pedagogic practices on EREER, reducing intensely the process of execution of Law n. 10,639 / 2003.

Keywords: Teacher training; teaching practices; Law n. 10.639 / 2003; Juatuba.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEERT** – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DCN-ERER** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ERER** – Educação das Relações Étnico-Raciais
- ESPGFN** – Escola Superior da Procuradoria da Fazenda Nacional
- FaE-UFMG** – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LabepeH** – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PI** – Professores(as) do ensino infantil (0-5 anos)
- PII** – Professores(as) dos anos iniciais do ensino fundamental (exceto das disciplinas Ensino Religioso, Arte e Educação física)
- PIII** – Professores(as) dos anos finais do ensino fundamental
- PROCAS** – Programa de Capacitação Sequencial
- QTA** – Quadro de Turmas e Alunos
- PROINFO** – Curso de Introdução à Educação Digital Proinfo
- PSS** – Processo Simplificado Seletivo
- RMBH** – Região Metropolitana de Belo Horizonte
- SBPC** – Sociedade Brasileira para o Congresso da Ciência
- SEMED** – Secretaria de Educação Municipal
- TEN** – Teatro Experimental do Negro
- UnB** – Universidade de Brasília

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: População residente segundo cor ou raça declarada (%).....	26
Tabela 2: Grupos de Estudos dos(as) Professores(as) PII – Anos iniciais do ensino fundamental.....	30
Tabela 3: Grupos de Estudos dos(as) Professores(as) P3 – Anos finais do ensino fundamental.....	31
Tabela 4: Divisão das disciplinas do II Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-Brasileiras – FaE.....	40
Tabela 5: Relação de notas e conceitos referente ao rendimento escolar de cada estudante participante do II Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-Brasileiras – Programa Ações Afirmativas (FaE-UFMG).....	44
Tabela 6: Sujeitos da pesquisa.....	73

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Convite do Fórum de Africanidades.....	34
--	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Contextualização temática.....	14
1.2 Objeto da pesquisa.....	16
1.3 Implicação do pesquisador com as questões investigadas.....	21
1.4 Organização da pesquisa.....	22
2. TRILHAS METODOLÓGICAS.....	25
2.1 Dados gerais sobre a cidade de Juatuba e sua história.....	25
2.2 A rede de ensino público municipal.....	28
2.3 Os docentes e suas trajetórias formativas.....	30
2.3.1 Os Grupos de Estudos.....	30
2.3.2 Formações docentes em rede.....	33
2.4 O Projeto africanidades.....	33
2.5 II Edição do Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das culturas Afro-Brasileiras.....	38
2.5.1 O Programa Ações Afirmativas.....	38
2.5.2 O currículo do curso de aperfeiçoamento: disciplinas e carga horária.....	40
2.5.3 As propostas do curso.....	41
2.5.4 Os critérios avaliativos.....	43
2.5.5 Materiais didáticos.....	45
3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	48
3.1 Uma abordagem qualitativa.....	48
3.1.1 A revisão da literatura acadêmica.....	49
3.1.2 A análise documental.....	62
3.1.3 As entrevistas narrativo-episódicas e os sujeitos da pesquisa.....	65
3.2 Validação da Pesquisa perante a academia.....	73
4. INTERLOCUÇÕES EM TORNO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	75
4.1 Um olhar sobre a Lei n. 10.639/2003: breve contextualização.....	75
4.2 A ideologia do branqueamento e o silenciamento das questões raciais.....	81

4.3 O protagonismo docente na implementação da Lei n. 10.639/2003.....	86
4.4 As iniciativas advindas da coordenação pedagógica.....	87
4.5 A importância do coletivo docente na implementação da lei.....	91
4.6 O papel protagonista presente na parceria entre Semed e Programa Ações Afirmativas.....	92
5. A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO CONTINUADA..	94
5.1 A formação continuada docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais..	94
5.2 Os processos formativos dos(as) docentes entre os anos 2005 e 2009.....	95
5.3 O Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-brasileiras.....	100
5.3.1 O processo de seleção.....	101
5.3.2 A dinâmica das aulas e a importância do diálogo.....	104
5.3.3 O material didático.....	107
6. OS SABERES DOCENTES E SUAS RELAÇÕES COM A AUTONOMIA E O PROCESSO REFLEXIVO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TORNO DO TEMA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	112
6.1 Saberes docentes – Uma aproximação conceitual.....	112
6.2 Os grupos de estudo e suas influências na reverberação dos saberes.....	114
6.3 O processo reflexivo e autônomo em torno da transposição do conhecimento.....	116
6.4 As reverberações dos saberes em práticas pedagógicas reflexivas, autônomas e transformadoras.....	126
6.5 A resistência em trabalhar com a questão étnico-racial.....	131
6.6 O fim do Fórum Africanidades: o início da retração.....	135
6.7 As mudanças na política de implementação e suas consequências.....	139
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
8. REFERÊNCIAS.....	155
9. ANEXOS.....	164
9.1 Guia para entrevista narrativa.....	164
9.2 Termo de Consentimento livre e esclarecido.....	168

1. INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização temática

No ano de 2003, como fruto de uma conquista histórica dos movimentos sociais negros, a presidência da República, na figura do então recém-eleito presidente Luís Inácio Lula da Silva, sanciona a Lei n. 10.639/2003 que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e das culturas afro-brasileiras no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Ela altera os artigos 26-A¹ e 79-B da Lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), que, juntamente com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) 01/2004, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCN-ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), fundamentada no Parecer CNE/CP 03/2004, integram o corpo de dispositivos legais, identificados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nas escolas. Entre suas várias proposições, essa lei objetiva modificar positivamente a realidade vivenciada pela população negra e “trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo.” (BRASIL, 2004, p. 08) Nos anos que seguem a homologação da lei, floresce no cenário educacional variadas práticas pedagógicas que objetivam o cumprimento da recém-alterada legislação, retirando do silêncio o questionamento de temas como a ideologia da democracia racial; a educação multi-intercultural, a autonomia do(a) docente; o papel político e ideológico da escola e dos(as) educadores(as); o currículo eurocentrista, entre outros, alterando qualitativamente as ações docentes e os debates até então realizados.

Inicialmente, no que tange à importância da Lei n. 10.639/2003 para a sociedade, defendo a concepção que ela age como indutora de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade e na retificação de direitos de uma grande parcela da população brasileira, permitindo o conhecimento de sua memória, a releitura de sua história e da pluralidade cultural de seu povo, portanto, a uma autorreconstrução político-social. Segundo Gomes (2012, p. 22), a lei possibilita:

¹ Posteriormente o Art. 26-A foi alterado pela Lei n. 11.645/2008, que acrescenta a obrigatoriedade do Ensino e Cultura dos Povos Indígenas Brasileiros.

uma educação voltada para a produção do conhecimento, assim como para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos para (e na) diversidade étnico-racial; significa a compreensão e a ampliação do direito à diferença como um dos pilares dos direitos sociais. Implica também a formação de subjetividades inconformistas diante das práticas racistas e com conhecimento teórico-conceitual mais aprofundado sobre a África e as questões afro-brasileiras.

A Lei n. 10.639/2003 surge como alternativa de incorporar oficialmente à educação nacional a história e cultura afro-brasileira e suas diretrizes². Sua aprovação é considerada uma grande conquista dos movimentos sociais negros por oficializar institucionalmente aquilo que há décadas é defendido por militantes, intelectuais, pesquisadores e artistas envolvidos com a questão racial: a importância primária e urgente de problematizar nos meios educacionais a diversidade étnico-racial como um dos pilares pedagógicos deste país.

A partir da aprovação da lei surge uma quantidade considerável de cursos de formação continuada para o profissional em exercício, tendo como foco a temática étnico-racial. Nesse sentido, algumas universidades públicas ofertam cursos de aperfeiçoamento por meio da modalidade conceituada como formação em rede, que se caracteriza na parceria da instituição acadêmica com as instâncias governamentais (União, Estados e Municípios) na intenção de aprimorar o conhecimento de seus/suas educadores(as), no caso em questão, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCN-ERER). Mesmo com a aprovação legal, farto material pedagógico e o surgimento de diversos cursos de formação profissional, verifica-se a intensa dificuldade da efetivação da Lei n. 10.639/2003. Segundo Gomes (2005), a inserção de estudos sobre as culturas africanas e afro-brasileiras, torna-se uma atitude que exigem muitos enfrentamentos políticos, visualizando um processo de avanços e recuos.

Estes estudos são de extrema relevância, pois dimensionam as realidades nas quais o ensino das culturas africanas e afro-brasileiras estão inseridos. Como afirma GOMES (2012) trata-se de um tema arraigado historicamente na estrutura social, cultural, política e pedagógica do país, sendo necessário compreender o estado em que se encontra, e se ele de fato vem sendo ou não adotada, desvendando suas particularidades.

Conhecedores deste fato, inúmeros pesquisadores da área da educação dedicam esforços, no sentido de produzir conhecimento sobre a Lei n. 10.639/2003 e seus

²As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DNC-ERER) é o principal instrumento legalmente instituído para que rege e orienta a implantação e implementação da Lei n. 10.639/2003 nas redes de ensino do Brasil.

procedimentos de implantação e implementação³. Considerando os(as) professores(as) como referência deste processo, emerge no universo acadêmico variados estudos que problematizam o papel deste(a) profissional na efetivação da lei. Destas pesquisas, destacam-se dois importantes eixos: as formações dos(as) educadores(as) no que tange a temática racial⁴ e a análise das práticas pedagógicas sob o olhar das deliberações legais, temas abordados por esta pesquisa.

1.2 Objeto da pesquisa

Entre 2005 e 2010 aconteceu na rede municipal de ensino público da cidade de Juatuba-MG um projeto denominado Circuito Negro de Sensibilização. Consiste em ações de implantação e implementação da Lei n. 10.639/2003 nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Este projeto circulou periodicamente em todas as escolas municipais, atendendo uma proporção considerável de alunos(as), professores(as), universidades, comunidade escolar e movimentos sociais. Estas ações repercutiram em uma parceria entre a Secretaria de Educação Municipal (Semed) e o Programa Ações Afirmativas, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG), possibilitando que, no ano de 2009, um grupo de servidores(as) da rede de educação participassem da II edição do Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das culturas Afro-Brasileiras, oferecido pelo programa supracitado. Segundo Brito (2011, p.65) este curso é organizado pelos professores vinculados ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ações Afirmativas e visa “capacitar o corpo docente das escolas municipais, de modo a aprofundar as possibilidades de abordagem da temática da educação das relações étnico-raciais a partir de um enfoque interdisciplinar.”

As DCN-ERER afirmam a necessidade de investir em formação, tanto inicial quanto continuada, objetivando uma compreensão qualitativa sobre as muitas e significativas proposições da lei. Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2004, p. 17) é de caráter fundamental que os(as) educadores(as) “recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais,

³ A exemplo da pesquisa de Gomes (2012) o termo “implantação” é destinado a apresentação e ações inaugurais da política pública, enquanto o termo “implementação” explica as práticas de execução, ou seja, a efetivação da lei, que projeta-se após a implantação.

⁴ Os estudos de Mendonça (2011) demonstra um considerável número de pesquisas sobre esta temática nos anos posteriores ao que a lei 10639/03 é sancionada.

mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las”.

Os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos, portanto necessitam de uma formação contínua. A autoformação e a reciclagem profissional, através de diferentes meios, devem ser uma realidade do educador após seus estudos universitários iniciais. Segundo Tardif (2000, p. 112), “é preciso que a pesquisa universitária se apoie nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação dos mesmos”. Compreender como os processos formativos docentes podem contribuir no aprofundamento sobre as análises em torno das práticas pedagógicas para a diversidade.

Ao realizar uma revisão literária sobre as pesquisas em educação que abordam esta temática, deparei-me com conclusões que tentarei sintetizar nesta introdução: os estudos demonstram que nos seus quinze anos de homologação, a Lei n. 10.639/2003 ainda não foi de fato implementada, ou seja, permanece em uma fase de implantação de um campo ainda não estabelecido, que necessita de enraizamento (JESUS; MIRANDA, 2012). Afirmam que os(as) professores possuem uma formação inicial e continuada precária e incipiente, no que tange a questão racial (SANTOS, 2016) e, portanto, prevalece um ambiente de desconhecimento e/ou desorganização conceitual da parte de muitos educadores(as) sobre as DCN-ERER. Os estudos apontam que muitas práticas pedagógicas tocam a temática da diversidade somente de forma esporádica e casual, reservando as discussões para datas comemorativas (SANTOMÉ, 2009; LUIZ, 2014), e afirmam que existe uma imposição hegemônica no espaço escolar, que resulta na sobreposição de algumas determinadas culturas sobre a ocultação, negação ou até mesmo a condenação de muitas outras (GOMES, 2010; SANTOS, 2016). Demonstram também que a desconstrução deste cenário perpassa também, e com veemência pela formação continuada. Certificam que estas formações devem contribuir para a desconstrução de narrativas excludentes (BACKES; PAVAN, 2008), o rompimento com as práticas homogeneizadoras (SANTOS, 2016), devem manter-se sensível ao processo contínuo de formação identitária e profissional (CANDAU; MOREIRA, 2012; GOMES, 2010; MUNANGA, 2012). Relatam que a formação precisa ser compreendida como um processo inacabado, híbrido, não essencialista (SILVA, 2014), descortinar e combater os estereótipos (BHABHA, 2013) e que seja permanente e em constante processo de revisão/transformação (TARDIF, 2000), sempre com o norte direcionado as práticas docentes e as realidades diversas existentes no contexto educacional (SANTOS, 2016).

Os estudos afirmam também que educadores(as) que passam por uma formação continuada que de fato aborde os princípios estabelecidos pelas DCN-ERER, estão mais estruturados a formalizar um trabalho qualitativo e significativo de combate ao racismo, que valorize as múltiplas culturas e combata as ações discriminatórias identificadas no meio educacional (COELHO; PADILHA, 2011; OLIVEIRA, 2011; SANTANA, 2003; SANTOS, 2016). Segundo Candau (2011, p. 281), a formação para as relações étnico-raciais “interferem no conhecimento e na aprendizagem dos alunos. Interferem, sobretudo, no modo como os professores concebem os currículos escolares, seus planejamentos, seus programas de cursos e seus planos de aula”.

Compreendo a importância da formação continuada na implementação da Lei n. 10.639/2003, e a indispensabilidade de indagar como ela acontece nas várias instâncias educativas, questionando principalmente quais são seus reflexos para os(as) educadores(as) que as experienciam. Nesse sentido, interpreto como um problema a ser considerado, o pequeno número de pesquisas que problematizam o conceito de práticas de ensino colocando em questão o sujeito docente, seu processo formativo, e o contexto social que o envolve. Poucos estudos enfatizam fatores como: as questões particulares e pessoais do(a) professor(a), entrelaçando aspectos como, suas identidades, suas escolhas, suas experiências, suas formações (inicial e continuada), seus saberes e relações profissionais. A autonomia do(a) docente no processo de transposição didática, mediante as realidades que o aborda; sua capacidade crítica e reflexiva de leitura do contexto e seus constantes avanços e recuos na complexa trajetória de implementação das DCN-ERER. Suas relações profissionais, observando os espaços de silêncio e elementos visíveis e ocultos que agem na viabilização ou na obstrução das práticas pedagógicas.

Observando estas considerações, justifico a importância de investigar as particularidades de uma formação continuada e suas repercussões na vivência profissional e nas ações pedagógicas do(a) educador(a), interpelando fatores como: seus saberes profissionais; suas individualidades e escolhas mediatizadas pelo imaginário coletivo; a autonomia do profissional, suas condições de trabalho e expectativas profissionais. Como recomenda Canen; Xavier (2011, p. 655), a partir de um olhar multicultural pós-colonial, é necessário intensificar estudos sobre “histórias de vida, narrativas e ações dos atores escolares e de formação docente, entendendo tais vozes plurais como constitutivas das identidades institucionais e como protagonistas de ações curriculares”.

A exemplo da pesquisa desenvolvida por Gomes (2012, p. 28), as DCN-ERER serão as referências para compreender o nível qualitativo das ações educativas analisadas. Deste documento oficial é possível “extrair as orientações de caráter nacional e legal que se referem ao aprofundamento do conteúdo indicado no texto da Lei n. 10.639/2003. A autora apresenta, de uma forma concisa, o conceito ideal de práticas pedagógicas, segundo as Diretrizes Nacionais:

aquelas que implicam justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como a valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. Isso requer mudança nos discursos, nos raciocínios, nas lógicas, nos gestos, nas posturas, no modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e sua cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira. (BRASIL, *apud* GOMES, 2012, p. 29)

Gomes e Jesus (2013, p. 22) afirmam que são necessárias pesquisas que avaliem os processos singulares de inserção da temática racial nas diversas realidades de ensino do país, na intenção de compreender o estado em que se encontra, e se de fato a lei vem sendo adotada, desvendando seus muitos avanços e recuos.

Entende-se que, para avançar na compreensão do desenvolvimento da política antirracista na educação por meio da implementação da Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como conhecer seus limites, saber ações e opiniões de gestores, docentes e estudantes, faz-se necessário mapear e analisar as práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas e ouvir os principais sujeitos desse processo.

Diante dos argumentos apresentados, esta pesquisa possuiu como objetivo geral a seguinte proposta:

Descrever e analisar as repercussões dos processos e práticas de formação continuada em relação à temática da educação para as relações étnico-raciais na formação e na prática pedagógica de professores(as) da rede municipal de ensino de Juatuba que cursaram o II Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das culturas Afro-Brasileiras, oferecido pela FaE-UFGM.

Além dessa principal questão, outras se fizeram presentes no contexto dessa investigação:

Identificar os motivos que levaram os servidores a participarem de um curso de formação continuada sobre a EREER, observando suas intenções/questões particulares, suas obrigações e anseios como educadores e suas implicações.

Investigar como, e com quais intensidades e proporções, a formação continuada influenciou os saberes do(a) educador(a), considerando suas vivências, seus conhecimentos profissionais, suas relações com as práticas de ensino e as interlocuções com seus pares, visando dimensionar as reais contribuições e/ou lacunas referentes à construção de um ensino em diálogo com a Lei n. 10.639/2003.

Verificar quais foram as ações institucionais advindas da Secretaria Municipal de Educação que tocam a formação continuada em análise, considerando dentre outros fatores: a articulação com a universidade gestora do curso, a seleção dos participantes, a organização logística, o apoio pedagógico, a valorização profissional, a socialização dos resultados obtidos e das produções acadêmicas.

Gomes (2012, p. 5) enfatiza que o fato da educação das relações étnico-raciais (ERER) ser um tema arraigado historicamente na estrutura social, cultural, política e pedagógica do País seria um “equivoco interpretar que a sua efetivação como política pública em educação, bem como a superação dos seus limites de implementação estivessem restritos ao campo educacional e isolados em si mesmos”. Nessa intenção, por meio da análise qualitativa da formação continuada, deparei-me inevitavelmente com consideráveis assuntos das seguintes imbricações: os enfrentamentos ideológicos vividos com/entre educadores e a gestão política do município, comunidade e corpo discente; a participação dos movimentos sociais, grupos culturais e religiosos; a existência de uma infraestrutura (inter e extraclasse) necessária para implementação didática; o reconhecimento dos agentes que promoveram ou impediram o avanço da temática racial; a temporalidade dos saberes e das ações e as implicações decorrentes de sua autonomia como educador(a). Segundo Gomes e Silva (2011, p. 16) “O desafio para o campo da didática e da formação dos professores no que se refere à diversidade é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não escolares”.

Espera-se que este estudo de caso possa contribuir no que se refere à produção de conhecimento sobre a formação continuada de professores(as) para a educação das relações étnico-raciais, sendo um argumento para a afirmação ou reconfiguração de estratégias utilizadas por instituições de ensino público e privado. Poderá também ser um mecanismo que

sinalize para gestores educacionais os conflitos inerentes à aplicação da lei, muitas vezes invisibilizados no ambiente silenciado de muitas escolas. Também poderá ser útil na exemplificação de estratégias e enfrentamentos vividos por educadores(as) na implementação da Lei n. 10.639/2003.

1.3 Implicação do pesquisador com as questões investigadas

Além dos fatores apresentados, é importante considerar que a escolha do objeto analisado e as problematizações incitadas não surgem de forma aleatória e depreendida de intenções, pelo contrário, partem de minha trajetória pessoal e profissional, e, portanto, de meu compromisso com as múltiplas identidades que me sustentam. Minha formação básica foi trilhada integralmente em escolas públicas, e convivi diretamente com o contexto do silenciamento perante as ações discriminatórias. Filho de mãe branca e pai negro, sempre interpretava as injúrias sobre minhas características físicas e condições financeiras como ações naturalizadas, sendo aconselhado, inclusive pelos professores(as), a não dar atenção, pois assim estes desafetos cessariam. Vivenciei uma escola sem referências negras, seja nos livros didáticos, nos cartazes, ou nas datas comemorativas, com exceção do dia 13 de maio, quando a cultura negra era sempre resumida na feitura da feijoada e na comemoração da abolição. Cresci neste ambiente etnocêntrico e embranquecido, numa busca inconsciente por uma identidade que me refletisse. Caçula orgulhoso de uma família de condições modestas, mãe professora alfabetizadora e pai trabalhador rural, fui o primeiro da família, pelo lado paterno a cursar e concluir o ensino superior. E neste período, no ano de 2003, a convite de um amigo, participei da formação do grupo de estudos afro-brasileiro (GeaB) da PUC Minas. Por meio das palestras, leituras e conversas ocorridas neste espaço, aconteceu minha identificação como negro, e a partir de então, direciono meu olhar e meus esforços profissionais para a problematização das questões raciais. No ano de 2005, fui aprovado como professor de história na cidade de Juatuba, e desde então iniciamos coletivamente uma trajetória que envolve a implementação da Lei n. 10.639/2003 na rede de ensino. Neste espaço, conheci pessoas que contribuíram de maneira expressiva em minha formação como docente, em especial, no meu olhar profissional sobre a educação das questões raciais. Fiz uma especialização em Estudos Africanos e Afro-brasileiro pela mesma universidade de minha graduação e em 2009 participei como cursista da formação continuada oferecida pela

FaE-UFMG, que analiso nesta pesquisa. Ludke e André (2013, p. 4) afirmam que a abordagem qualitativa é fortemente influenciada por uma conduta investigativa, que insere o pesquisador no meio da cena analisada, permitindo a ele participar e tomar partido. Segundo os autores,

os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e preposições. Ao contrário; é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo que ele conhece do assunto – portanto, em toda teoria acumulada a respeito, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado.

Mediante tal perspectiva, coloco-me na posição de um professor/pesquisador, inserido enquanto sujeito docente, participante do amplo processo investigado, mas também como um pesquisador (em formação), que objetiva compreender e refletir a respeito do fenômeno em análise, sob a luz dos estudos que o antecedem.

1.4 Organização da pesquisa

Descrevo neste momento uma síntese dos capítulos presentes na sequência deste trabalho. No capítulo 02, intitulado “Trilhas Metodológicas”, apresento inicialmente uma contextualização sobre a cidade de Juatuba, assim como da rede de ensino público da cidade, identificando aspectos fundamentais que contribuem na identificação inicial e introdutória desta pesquisa. Realizo também uma descrição dos processos formativos docentes, destacando a formação em rede, praticada em sua maioria no encontro semanal dos grupos de estudos. Na segunda parte deste capítulo, realizo uma descrição sobre o projeto de implantação da Lei n. 10.639/2003, intitulado Circuito Afro-brasileiro de Sensibilização, ou como ficou popularmente conhecido pela comunidade escolar, “Projeto Africanidades”. Finalizo esta parte com uma apresentação da II Edição do Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das culturas Afro-Brasileiras, ocorrido no ano de 2009, pelo Programa Ações Afirmativas da Universidade Federal de Minas Gerais, por meio de um resgate histórico de suas origens e objetivos de suas ações, na intenção de melhor compreender suas propostas e práticas formativas.

No terceiro capítulo, intitulado “Percurso Metodológico da Pesquisa”, detalho, em um primeiro momento, a escolha metodológica utilizada para o desenvolvimento dos estudos

realizados, assim como apresento os detalhes e caminhos percorridos para a obtenção dos dados necessários à análise. Em seguida apresento os resultados de uma revisão da literatura acadêmica, a respeito das pesquisas que abordam os temas “formação docente e práticas pedagógicas para a EREER”. A opção em descrever neste local os resultados deste exercício exploratório, consiste, primeiramente, em melhor compreender os vários caminhos metodológicos possíveis, assim como direcionar as discussões teóricas que seguem, objetivando aproximar os argumentos desta dissertação com as atuais reflexões pautadas no campo acadêmico. Em um segundo momento, ainda dentro do contexto da metodologia de pesquisa, detalho as minúcias do processo analítico, especificando os documentos e as etapas realizadas para suas apreciações, como a elaboração das unidades de análise e de contexto e suas categorizações. Prossigo o texto com uma descrição do processo de escolha dos sujeitos da pesquisa, por meio de uma apresentação individual, que permite melhor conhecer suas histórias e seus envolvimento com a questão racial, e também compreender seus papéis na rede de educação em Juatuba. Termino o capítulo com uma explicação sobre os muitos procedimentos correspondentes as questões éticas relacionadas à pesquisa.

No quarto capítulo intitulado “Interloquções em torno da Educação das Relações Étnico-Raciais”, realizo uma discussão que envolve contextos históricos, conceitos teóricos e os dados apresentados pelos sujeitos, no que se refere à problematização sobre as questões raciais no processo educativo. Realizo inicialmente uma breve contextualização histórica sobre a Lei n. 10.639/2003, identificando conceitualmente o mito da formação harmônica das três raças e a ideologia da democracia racial, objetivando compreender suas facetas e suas muitas consequências no processo educativo. Apresento as contribuições dos sujeitos entrevistados que reafirmam os muitos desafios encontrados quando o assunto a ser tratado é a temática racial no contexto escolar, colocando em destaque o contexto pertencente à cidade de Juatuba. Desenvolvo também uma discussão em torno dos conceitos de embranquecimento (branquitude normativa) e silenciamento (visibilidade permitida) presente no pensamento coletivo, e suas ressignificações na educação. Na segunda parte do capítulo, dedico uma atenção ao protagonismo presente nas ações individuais e coletivas dos(as) coordenadores(as) e professores(as) da rede de ensino de Juatuba, no que se refere ao processo de implantação e início da implementação da EREER no município.

No quinto capítulo intitulado “A constituição dos saberes docentes e a formação continuada”, realizo, inicialmente, um diálogo sobre a importância da formação continuada na

composição dos saberes de educadores(as), no que tange a elaboração e execução de práticas educativas que respeitem a diversidade étnico-cultural. Em sequência, resgato o histórico de formações em rede sobre a EREER que os(as) professores(as) participaram nos anos que antecedem 2009, ano de participação do curso de aperfeiçoamento na FaE-UFMG. Na segunda parte do capítulo, realizo uma análise sobre o Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-brasileiras. Detalho, como ocorreu a aproximação da rede de ensino de Juatuba com o Programa Ações Afirmativas e a consequente inserção dos(as) professores(as) nesta formação, identificando a intenção e desejos presentes no imaginário destes(as) docentes. Realizo também um diálogo entre os sujeitos e suas opiniões sobre a metodologia utilizada, identificando, entre outras questões, a importância de seus materiais didáticos e as características próprias desta formação.

No sexto capítulo intitulado “Os saberes docentes e suas relações com a autonomia e o processo reflexivo na prática pedagógica em torno do tema das relações étnico-raciais”, realizo uma análise em torno das repercussões da formação continuada e em serviço nas práticas dos professores(as). Para tal início um diálogo sobre o conceito “saberes docentes” e suas múltiplas abordagens conceituais. No decurso do capítulo desenvolvo uma análise sobre a importância de ferramentas metodológicas que promovam o diálogo docente, no processo contínuo de formação, reflexão e autonomia dos(as) professores(as) que trabalham a questão racial. Identifico nas falas dos sujeitos, os reflexos dos cursos de aperfeiçoamento, e como os(as) docentes realizam o processo de transposição deste conhecimento para suas práticas pedagógicas.

Na segunda parte do sexto capítulo, em contraposição ao que foi até então analisado, apresento o processo de retração da EREER nas práticas pedagógicas. Identifico alguns problemas pertencentes ao cotidiano docente, assim como algumas mudanças na política de gestão educacional, que contribuíram para um declínio qualitativo, e também quantitativo, no que se refere às tentativas de enraizamento da Lei n. 10.639/2003.

Nas “Considerações Finais”, última parte desta dissertação, apresento um resumo das principais análises desenvolvidas neste estudo, com o objetivo de melhor visualizar as conclusões obtidas. Neste compêndio, apresento também algumas considerações que permitem desvelar pistas a serem desenvolvidas em pesquisas futuras.

2. TRILHAS METODOLÓGICAS

2.1 Dados gerais sobre a cidade de Juatuba e sua história

A cidade de Juatuba localiza-se na região metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), a exatos 45 quilômetros da capital mineira, em seu sentido oeste. Seu povoamento ocorreu as margens da estação ferroviária, pertencentes a antiga “Rede Mineira de Viação”, ainda no início do século XX. Com o crescimento populacional, o povoado ganhou a condição de distrito por meio da Lei n. 336, de 27 de dezembro de 1948, sendo administrado pela então cidade de Mateus Leme, permanecendo assim por mais de quarenta anos. Devido a importantes fatores, como o contínuo crescimento de habitações; por comportar significantes aparelhos sociais, como o sistema de saneamento e abastecimento de água Serra Azul, a usina termo-hidrelétrica de Igarapé, e indústrias de grande porte, como a empresa Brahma (atual Ambev), ocorreu, no início dos anos 90, por iniciativa de políticos e populares, um forte movimento emancipatório. Tal ação ocasionou na inclusão do distrito de Juatuba na Lei n. 10.704, de 27 de abril de 1992, que permitiu a emancipação política de 33 distritos mineiros.

Ainda em meados dos anos 80, o então distrito de Juatuba recebe o início da incursão migratória de muitas famílias, provenientes de várias localidades de Minas Gerais, com destaque para a mesorregião do Jequitinhonha. Essas famílias, muitas de origens afrodescendentes, e advindas majoritariamente de áreas rurais, vão ocupar os espaços da nova cidade, ampliando significativamente as áreas urbanas do antigo distrito. Este fenômeno migratório, em particular o êxodo que parte do município de Senador Modestino Gonçalves, tornou-se um aspecto integrado à cultura local, persistindo, com medidas reduzidas, até os dias atuais.

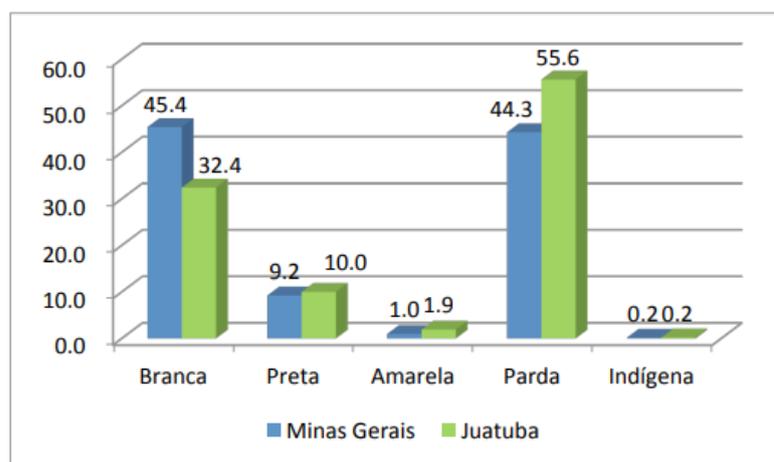
Atualmente, a cidade possui uma população de 25.874 pessoas⁵, espalhadas em uma área territorial de 97.172 km². Segundo o Plano Diretor (2018), nas últimas décadas, o vetor oeste da RMBH, caracterizou-se por uma dinâmica econômica ligada ao desenvolvimento da atividade industrial. Este crescimento gerou um processo de “descentralização de diversas cadeias produtivas que transbordam dos municípios tradicionais (como Contagem e Betim) em direção a outros municípios do eixo” (p. 21). Verifica-se o desdobramento deste complexo

⁵ Informações recolhidas no *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/juatuba/panorama>>.

industrial ao longo das rodovias federais e estaduais, a exemplo da BR-262 e da MG-050, que cortam a cidade de Juatuba em diferentes sentidos. Esse fator gerou/gera para o município, uma grande migração populacional, advindas de áreas periféricas da capital e de suas principais cidades vizinhas, que refletem “no aumento da moradia informal e de baixa qualidade (...) e uma intensificação da ocupação irregular e informal do território” (p. 19). Além disso levaram Juatuba a ter um crescimento populacional acima da média metropolitana, fruto de processos migratórios e não do crescimento vegetativo de sua população. “Entre 2010 e 2016 a população juatubense cresceu em ritmo de 2,23% ao ano, o dobro da média de Minas Gerais”. (JUATUBA, 2008)

Ao analisar os índices populacionais da cidade de Juatuba, utilizando como critério os fatores cor e raça, percebe-se a predominância de pessoas que se autodeclaram pardas (55,6%). Verifica-se, em comparação à media referente a população do estado de Minas Gerais, que Juatuba possui um número superior de pessoas que se autodeclaram pretos(as), e uma proporção relativamente menor de moradores(as) que identificam-se como brancos(as). Estes dados são encontrados no Processo de Revisão do Plano Diretor (2018), conforme tabela apresentada abaixo:

Tabela 01: População residente segundo cor ou raça declarada (%)



Fonte: PDRMBH – Juatuba, p. 26.

Por meio desses dados, é possível constatar que Juatuba possui uma grande porcentagem de sua população autodeclarada afrodescendente, com índices percentuais que se aproxima de 70% de seus moradores(as), considerando a população preta e parda como

cidadãos afro-brasileiros⁶. É possível afirmar que, os processos históricos de ocupação da cidade, que consiste, entre outras possibilidades, na migração das regiões rurais do interior de Minas Gerais e também das periferias dos grandes centros urbanos, contribuíram para a formatação do perfil étnico-racial da cidade, dado a compreensão que essas regiões são ocupadas majoritariamente por famílias negras.

Outro fator que demonstra a presença acentuada da população afrodescendente no município, deve-se ao grande número de manifestações culturais e religiosas, que possuem em suas características elementos afro-brasileiros. A cidade conta com a existência de treze terreiros (umbanda e candomblé), dois grupos de Congado, e quatro grupos de Capoeira, além de um grande número de benzedeiros(os) e raizeiros(os), considerados mestres da cultura popular(as).

O índice de moradores(as) afrodescendentes é também verificado por meio das entrevistas dos sujeitos desta pesquisa. Além de afirmarem a presença de um grande número de estudantes(as) negros(as) matriculados no ensino público, os entrevistados relatam diversas experiências que envolvem racismo e a discriminação étnico-racial nos muitos espaços sociais, intra e extraescolar, demonstrando a presença do corpo negro nas múltiplas e diferenciadas vivências.

Mediante tais fatores, é possível afirmar que Juatuba possui uma alta proporção de pessoas afrodescendentes, que historicamente migraram, ou que descendem de migrantes de regiões pobres de Minas Gerais. Grande parte desta população veio a ocupar localidades carentes de recursos e estruturas logísticas. Considerando que, segundo o Plano Diretor, “no ano de 2010, 48% da população juatubense encontrava-se em situação de pobreza e vulnerabilidade” (p. 36), é possível dizer que esta população, em sua maioria, é usuária dos serviços públicos da cidade. Portanto, não diferente de outras realidades municipais, os(as) filhos(as) da população afrodescendente de Juatuba, que compõe aproximadamente 70% da população, são estudantes da rede de ensino municipal, atendidos pelos(as) docentes sujeitos desta pesquisa.

⁶ Muitas são as discussões teóricas que envolvem os termos utilizados nas pesquisas censitárias como identificadores raciais, em especial, a terminologia “parda”. Recorro aos estudos de Verônica Toste Daflon (2017), quando esta afirma, entre várias outras questões, o fato de ser recorrente que pessoas de descendência africana optarem pela categoria parda, pois este conceito aproxima-se do habitual termo moreno/morena, que culturalmente descrevem suas características físicas, em contrapartida as pessoas de ascendência europeia, que não relutam em marcar a opção branca.

2.2 A rede de ensino público municipal

A Secretaria Municipal de Educação (Semed) é o setor administrativo responsável por gerenciar todo o processo educacional na cidade de Juatuba. Possui como atual secretário municipal o sr. Islander, professor concursado e sujeito desta entrevista, e a sra. Gelma, como secretaria adjunta.

A Semed oferta aos munícipes acesso a educação infantil (creches) e aos anos iniciais e finais da educação fundamental, recebendo em suas instituições educativas crianças e adolescentes de 0 a 15 anos de idade. Possui também a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para estudantes acima de 15 anos que objetivam concluir o ensino fundamental.

Possui como repartições educacionais cinco creches, onze escolas de ensino fundamental e uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae). Essas instituições são distribuídas pelas muitas regiões da cidade. Existem também no município duas escolas de gestão do governo estadual que oferecem o ensino fundamental e médio.

A rede municipal adota o fator idade como o critério definidor de maior relevância na ordenação do(a) aluno(a) nas muitas fases do processo educativo. Importante considerar que existem variáveis neste preceito, devido a fatores como retenção e evasão escolar, afastamentos médicos, correções criminais e outros, que alternam as idades dos(as) estudantes dentro de um mesmo intervalo de aprendizagem. Utiliza-se o sistema de ciclos como método de classificação, recorrendo ao regime de progressão continuada como critério avaliativo. Dessa forma, os estudantes são divididos de acordo com as seguintes características:

A educação infantil é composta preferencialmente pelas crianças de 0 a 5 anos. É dividida nas categorias berçário (0 a 1 ano), maternal 2 (2 anos), maternal 3 (3 anos), 4º período (4 anos) e 5º período (5 anos). O atendimento a este público infantil ocorre nas creches, no período da tarde, especificamente de 12h às 16h30. Os(as) professores(as) responsáveis por essa faixa da educação são denominados de PI.

Nos anos iniciais do ensino fundamental estudam os(as) alunos(as) que possuem entre 6 e 10 anos de idade. São divididos em dois ciclos, sendo eles, o de alfabetização 1, 2 e 3, respectivamente com crianças de 6, 7 e 8 anos, e o ciclo básico 01 e 02, que recebem os(as) alunos(as) com a média de 9 e 10 anos. Os(as) professores(as) que lecionam neste ciclo recebem a denominação de PII. Eles(as) são responsáveis por todas as formações condizentes

com o ciclo, exceto as disciplinas Arte, Educação física, Língua Inglesa e Ensino Religioso, que são lecionadas por professores especialistas. Estes últimos são identificados como PIII, a exemplo dos professores dos anos finais do ensino fundamental. Os ciclos de alfabetização e básico 1 acontecem também no horário da tarde. O ciclo básico 2, que juntamente com os anos finais do ensino fundamental, ocorrem no horário da manhã, de 7h às 11h20.

A última sequência do ensino fundamental é também composta de dois ciclos, sendo eles o ciclo intermediário 1 e 2, que atendem alunos(as) em torno de 11 e 12 anos, e o ciclo avançado, que admitem os estudantes de 13 e 14 anos respectivamente. Nestes ciclos, os estudantes possuem aulas com os professores especialistas (PIII), os quais regem as seguintes disciplinas: Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Literatura (aplicada pelos especialistas de língua portuguesa) e Matemática.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a única modalidade de ensino que acontece no período noturno com sede na Escola Municipal Miguel Rodrigues Duarte. Diferentemente do ensino regular, a EJA adota o critério de seriação, ofertando o ensino fundamental da 5ª a 8ª séries, em módulos de 100 horas, conforme permissão legal, e oferece o mesmo quadro de disciplinas, segundo descrição acima.

Atualmente, conforme dados relativos ao ano de 2018, a Semed atende um total de 5.589 estudantes, sendo 1.632 alunos(as) do ensino infantil, 3.748 alunos(as) do ensino fundamental regular e 209 alunos(as) da EJA.⁷

Os servidores municipais que prestam serviço para a Semed foram admitidos por meio de concursos públicos, adquirindo o *status* de profissionais efetivos, ou foram contratados por meio de processos seletivos, recebendo a designação de “contratados”. Entre efetivos e contratados, considerando a soma dos profissionais PI, PII e PIII, a Semed possui atualmente 369 professores(as).⁸

Todos(as) os(as) docentes da rede municipal de ensino, sejam eles(as) professores PI, PII e PIII, possuem o mesmo salário-base. Tal conquista ocorreu no ano de 2014, com a atual gestão pública municipal, em resposta a um anseio popular que existe na educação em todo país. Algumas diferenças de vencimento entre os educadores(as) regentes de sala ocorrem devido às progressões por tempo de serviço, como biênios e quinquênios. A prefeitura ainda

⁷ Dados contidos no Quadro de Turmas e Alunos (QTA), disponibilizado pela Semed em agosto de 2018.

⁸ Informações extraídas do site <<http://transparencia.juatuba.mg.gov.br/servidores?page=58>>. Importante considerar que alguns professores(as) são considerados pelo site como funcionários ativos, porém não estão lecionando em seus cargos originais. Alguns estão em desvio de função, ou com licenças remuneradas.

não gratifica seus funcionários por formações continuadas, como especializações, residências, mestrados e doutorados.

2.3 Os docentes e suas trajetórias formativas

Ao defrontar com o campo de pesquisa, no caso, a rede de ensino de Juatuba e as práticas pedagógicas em torno da aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003, é perceptível a existência de processos formativos de várias naturezas, divididos nas categorias “formações de rede”, que constituem em demandas formativas internas à gestão municipal, em que se destacam os grupos de estudos, e as “formações em rede”, por meio de cursos de longa e curta duração, palestras, congressos e fóruns, realizados em parceria com universidades e demais instituições de pesquisa e educação.

2.3.1 Os Grupos de Estudos

A rede municipal de Juatuba possui um encontro semanal com todos(as) os(as) professores(as) do ensino fundamental (PII e PIII) efetivos(as) e contratados(as). Este direito foi conquistado no ano de 1999 para todos os(as) docentes PIII e no ano de 2013 também para os(as) docentes PII. Essas reuniões são denominadas de “grupos de estudos”, e tem como objetivos a formação de rede, a comunicação entre Semed, docentes e funcionários e o planejamento das práticas pedagógicas. Esses encontros são remunerados e possuem o período de quatro horas de duração, espelhando o horário que os(as) professores(as) tradicionalmente permanecem em sala de aula. Cada disciplina possui um dia determinado para essa reunião, representado nas tabelas 1 e 2.

Tabela 2: Grupos de Estudos dos(as) Professores(as) PII – Anos iniciais do ensino fundamental

Ciclo que lecionam	Dia da Semana que ocorre o grupo de estudo	Horário
Alfabetização 1	Segunda-feira	12h às 16h30
Alfabetização 2	Terça-feira	12h às 16h30
Alfabetização 3	Quarta-feira	12h às 16h30
Básico 1	Sexta-feira	12h às 16h30
Básico 2	Terça-feira	7h às 11h20

Tabela 3: Grupos de Estudos dos(as) Professores(as) PIII – Anos finais do ensino fundamental

Disciplina	Dia da Semana que ocorre o grupo de estudo	Horário
Educação física	Segunda-feira	7h às 11h20
Geografia	Segunda-feira	7h às 11h20
Ciências	Terça-feira	7h às 11h20
Língua Portuguesa	Quarta-feira	7h às 11h20
Matemática	Quinta-feira	7h às 11h20
Arte	Quinta-feira	12h às 16h30
Língua estrangeira inglesa	Quinta-feira	12h às 16h30
História	Sexta-feira	7h às 11h20
Ensino Religioso	Sexta-feira	7h às 11h20

Como visto, as disciplinas Educação-física e Geografia, História e Ensino Religioso, assim como os(as) professores(as) do Ciclo básico 2 e Ciências, realizam as reuniões no mesmo dia, porém em salas diferenciadas.

Os grupos de estudo possuem um(a) coordenador(a), responsável por administrar as ações inerentes a este encontro. Várias são suas funções, das quais destaco: o encaminhamento de demandas advindas da Semed; a organização das reuniões semanais, articulando as necessidades apontadas pelos(as) professores(as); a escolha de materiais formativos para discussões em grupo; a coordenação e o andamento uniforme do conteúdo didático previamente estipulado; a contribuição na resolução de problemas individuais relacionados ao desenvolvimento profissional do(a) docente; o planejamento e aplicação de provas censitárias; e a substituição, quando não houver funcionários(as) suplentes, dos(as) professores(as) faltosos, dentre outras questões.

O(a) coordenador(a) dos professores PIII é eleito(a) por meio da escolha secreta dos votos dos(as) professores(as) efetivos de cada disciplina. Ele(a) deve também ser um(a) professor(a) efetivo e em exercício da docência, e no caso de não haver candidatos(as) nomeados por concurso, os contratados(as) poderão concorrer ao pleito. Seu mandato é de dois anos, podendo ser reeleito(a) constantemente. Nesse período ele(a) não exerce efetivamente a docência, somente em casos específicos, como citado anteriormente. A eleição é coordenada pelo(a) secretário(a) municipal ou pelo(a) coordenador(a) geral de grupos. Não há nenhum incentivo financeiro para que o(a) docente ocupe este cargo, sendo também que o profissional, ao exercê-lo, não perde nenhum direito trabalhista em sua carreira docente.

Os(as) coordenadores(a) dos(as) professores(as) PII possuem características diferenciadas dos seus pares PIII. São funcionários da rede municipal indicados(as) pelo(a) secretário(a) de educação, e passam a assumir um novo cargo denominado “Gerente de Educação”, com carga horária de 8 horas diárias. Seu salário possui uma composição extra referente ao salário do(a) professor(a). Atualmente, duas pessoas assumem esta função, sendo que uma é responsável pela gerência dos grupos de estudos do ciclo de alfabetização e a outra pelos grupos do ciclo básico.

Devido à diversidade presente nas concepções identitárias de cada corpo docente, torna-se uma tarefa delicada uniformizar as características dos grupos de estudos. É sim, concebível elencar fatores comuns a todos os encontros, ainda assim, correndo o risco de não desenhar de forma idêntica essas particularidades.

Os assuntos abordados nas discussões do grupo de estudo são determinados conforme as necessidades emergentes do contexto vivido, ou seja, podem favorecer os interesses coletivos, ou mesclá-los, com as intenções impostas pela Semed.

Às quatro horas e vinte minutos destinadas ao grupo de estudo são divididas em duas fases: a primeira corresponde a formação docente, com duração aproximada de duas horas, precedida do momento de um lanche. A segunda fase inicia-se após este intervalo, e é destinada ao planejamento das práticas pedagógicas.

A fase da formação é bastante diversificada, podendo transitar entre uma simples reflexão sobre determinado tema curricular, ao cumprimento de leituras de textos acadêmicos e participação em palestras, a exemplo de uma formação continuada. O estabelecimento desta metodologia deriva primeiramente das exigências que partem da gestão pedagógica, aliadas aos interesses e particularidades de cada coletivo.

Tradicionalmente, após a fase formativa, os grupos de estudos destinam duas horas de sessão voltadas ao planejamento e elaboração de materiais didáticos para as práticas pedagógicas. Nesse momento, de forma coletiva ou individual, os(as) professores reúnem textos, produzem atividades, elaboram avaliações, organizam textos auxiliares, reproduzem materiais, na intenção de organizar as próximas aulas da semana. Este movimento é qualitativamente rico, exatamente por suceder a primeira parte da reunião, que se trata de um processo formativo, permitindo aos docentes produzirem propostas de ações condizentes com as discussões teóricas que ocorreram em momentos anteriores.

O(a) coordenador(a), ou o(a) gerente de educação, encarregam-se de socializar os materiais produzidos por meio da entrega de cópias para todos(as) os(as) docentes, preocupando-se em alinhar o andamento do percurso pedagógico proposto coletivamente.

2.3.2 Formações docentes em rede

A Semed também permite e incentiva que os grupos de estudos implementem formações externas, fornecidas por outros órgãos educativos, o que conceituamos como formação em rede. Os grupos possuem autonomia para a realização de estudos em outros espaços, desde que previamente autorizado pela gestão administrativa. É comum que os coletivos visitem museus, cinemas, exposições, palestras, dentre outros processos formativos, contando inclusive com o apoio de transporte da Semed.

Os(as) professores(as) da rede municipal de ensino de Juatuba não são obrigados a participarem das formações em locais alheios à Semed. Os profissionais que, por algum motivo, não querem se deslocar para estes eventos devem cumprir normalmente as horas destinadas ao grupo de estudo no dia referente a sua disciplina, nas salas da secretaria de educação. Em contrapartida, os(as) docentes que deslocam para estas formações são isentos do compromisso na secretaria.

2.4 O Projeto Africanidades

Em meados do ano de 2005, o coletivo de professores(as) de história e Ensino Religioso da rede municipal de ensino iniciou o projeto denominado “Circuito Afro-brasileiro de Sensibilização”, que passou a ser conhecido pelos estudantes e público geral como “projeto Africanidades”. Trata-se de práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de educação fundamental do município, prioritariamente em seus ciclos finais, e possuíam em seus objetivos a aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003. O nome “circuito” é devido seu percurso concomitante e permanente em todas as escolas, e o termo “Africanidades” foi aderido ao projeto como consequência do curso de extensão oferecido pela Universidade de Brasília (UnB) em 2006, denominado de “Educação – Africanidades – Brasil”, que contribuiu no fomento das práticas pedagógicas desenvolvidas a partir do ano de 2005.

Durante todo o período letivo os(as) docentes trabalhavam em sala de aula temas relacionados as questões raciais. Ao final do ano, mais precisamente nas proximidades do dia 20 de novembro, dia da consciência negra, ocorria o Fórum Africanidades. Esse congresso acontecia em dois dias diferentes, geralmente em duas sextas-feiras consecutivas (dia do grupo de estudos das disciplinas História e Ensino Religioso), em locais onde era possível comportar um grande número de pessoas, e possuía a duração de aproximadamente quatro horas. Os(as) docentes, em parceria com a Semed, reuniam grupos de estudantes de todas as escolas da cidade para a realização de uma grande aula com pesquisadores, artistas, políticos e integrantes de comunidades tradicionais e militantes do movimento negro. Esses ilustres convidados aceitavam o convite realizado pelos professores(as) e coordenadores(as), e dispunham-se de forma voluntária para participar deste encontro.

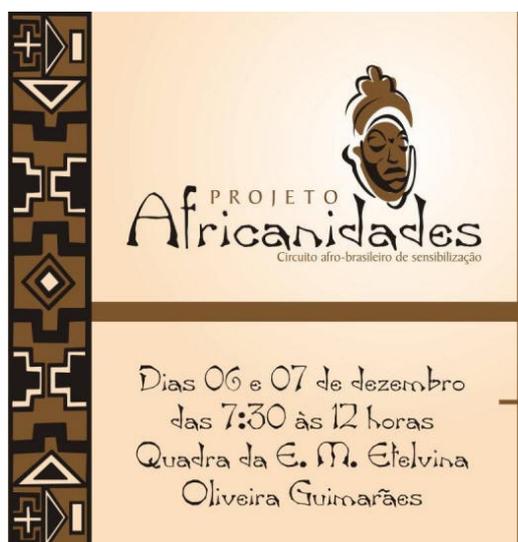


Figura 1: Convite ao Fórum de Africanidades

A temática escolhida para o trabalho em sala e posteriormente enfatizada no evento finalizador objetivava a minimização e a consequente exclusão de preconceitos, assim como a valorização da diversidade e de ações positivas em prol da promoção da igualdade racial. Esses temas eram discutidos e selecionados no início de cada período letivo pelos(as) docentes integrantes dos grupos de estudos de História e Ensino Religioso. Realizado a opção temática, os(as) coordenadores(as) empenhavam em fornecer formações sobre o assunto, assim como angariar materiais didáticos, para que os(as) professores(as) trabalhassem em sala de aula. Era comum que os(as) docentes intercambiavam materiais que possuíam em seus

acervos ou empenhavam-se na produção coletiva destes, dando ao projeto uma identidade coletiva.

Segundo o relatório de Implantação da Lei n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 no Município de Juatuba: Conquistas, Desafios e Perspectivas futuras (2010), os(as) professores(as), principalmente, os(as) docentes de história e ensino religioso, organizavam e criavam materiais pedagógicos para o trabalho sobre as questões raciais em suas disciplinas. No biênio 2005-2006, as temáticas escolhidas foram a religiosidade afro-brasileira e o negro na mídia. Como exemplo dessa produção, tendo em vista esses temas, os(as) docentes organizaram e produziram materiais explicativos em torno da vivência do congado; realizaram contações de histórias, tendo como inspiração os orikis do Candomblé; realizaram intervenções, em forma de roda de conversa, para debater casos de intolerância religiosa contra seguidores das religiões de matriz africana; elaboraram análises sobre a trajetória do negro na mídia; realizavam debates sobre a representação do negro na telenovela; apresentavam estudos comentados sobre a obra “Pai contra Mãe”, de Machado de Assis; organizavam sessões comentadas sobre o filme “Quanto vale ou é por Quilo?” De Sérgio Bianchi. Todas essas discussões eram acompanhadas de vídeos, textos auxiliares e propostas de atividades complementares. Este material era organizado e produzido no grupo de estudo de forma coletiva e socializada entre todos(as) sem restrições.

No biênio 2005/2006, quando foram priorizados os debates sobre a religiosidade africana e o negro na mídia, o Fórum Africanidades contou com a participação da pesquisadora professora Benilda Regina Paiva de Brito⁹, a professora Elizabeth Bento¹⁰, a profa e artista Euzelina Dóris dos Santos¹¹, o agente cultura e Consul Ibraima Gaye¹², a

⁹ Mestre em Gestão Social. Ativista dos Movimentos feminista e Negro desde a década de 1980. Coordena o Nzinga – Coletivo de Mulheres Negras de BH, entre várias outras experiências. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4364571T3>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

¹⁰ Professora de Língua estrangeira, sindicalista e aposentada da rede municipal da cidade de Betim, que possui uma longa trajetória de envolvimento com a ERER, além de militar pela melhoria da educação pública e universal, desde a década de 1970.

¹¹ Professora, musicista e militante do movimento negro. Autora do premiado projeto “Cantando a História do Samba”. Possui vasta experiência na área de educação, com ênfase na ERER.

¹² Senegalês, importante produtor da cena cultural africana em Minas Gerais, na época estabelecia residência na cidade de Belo Horizonte, e desenvolvia o Projeto “Casa África”, e a “Hora do Griot”, ambos direcionados à valorização e dispersão da cultura africana no Estado.

sacerdotisa Macota Célia Gonçalves Souza¹³, o sacerdote Raunei Cacique¹⁴ e da pesquisadora Dra. Rosália Estelita Gregorio Diogo¹⁵.

Nos biênios 2007 e 2008 foi desenvolvido um trabalho direcionado à literatura afro-brasileira. Nesses anos, o Fórum teve a presença de pesquisadores do Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade da Universidade Federal de Minas Gerais NEIA-UFGM, como os pesquisadores(as) Higino de Jesus Oliveira, Daniel da Silva Oliveira, Adécio de Souza Cruz, Marcos Fabrício da Silva, Aline Alves Arruda, Elisângela Aparecida Lopes que desenvolveram temas como: O estudante afro-brasileiro e as perspectivas de futuro; Narrativa feminina e negra: Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo; O conto “O espelho” em Papéis avulsos de Machado de Assis, dentre outros temas, fruto de suas pesquisas enquanto estudantes pós-graduandos. A contação de histórias, a música e a dança afro-brasileira também tiveram sua valorização nestes eventos, com a presença dos professores Evandro dos Passos Xavier¹⁶, Denilson Alves Tourinho¹⁷, Cláudio Emanuel dos Santos¹⁸, Josiley Francisco de Souza¹⁹. Esse biênio também recebeu a presença de professores universitários como o Dr.

¹³ Importante referência do movimento negro na capital mineira. Possui graduação em Comunicação Social, empreendedora Social da Rede Ashoka, Membro Efetivo do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4386755U6>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

¹⁴ Babalorixá e reconhecido defensor da cultura afro-brasileira no contexto social de Minas Gerais.

¹⁵ Jornalista, doutora em Letras/Literatura pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, e pós-doutorado em Antropologia Social pela Universidade de Barcelona. É professora titular da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte- Secretaria Municipal de Educação – Semed, dentre várias experiências. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4556186H6>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

¹⁶ Multipartista, com longa vivência na cena cultural afro-mineira. Possui graduação em Comunicação Social pela UFGM e é mestre em Artes Cênicas pela UNESP. Atualmente é professor temporário da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4485460Z2>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

¹⁷ Artista, educador e integrante de movimentos sociais. Possui graduação em Letras e especialização em Africanidades pela UNB. Tem formação artística como ator e foi curador do Festival de Arte Negra em 2015. Atualmente é mestrando pela UFGM. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8014027T7>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

¹⁸ Músico percussionista e Articulador cultural. Possui graduação em Pedagogia e mestrado pela UFGM. É doutorando em Educação no Programa Conhecimento e Inclusão em Educação da Faculdade de Educação da UFGM. Atualmente é professor da UFGM. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4799800E6>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

¹⁹ Graduado em Letras, Mestre e Doutor pela UFGM, onde hoje atua como professor. Possui experiência nas áreas de Letras e Educação, especialmente em temas ligados à oralidade, Literatura e Língua Portuguesa. É também contador de histórias, além de se apresentar em eventos, ministra oficinas com o objetivo de discutir e desenvolver a arte oral de contar. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4232079U7>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

Marcus Antônio Alexandre²⁰, a Ms. Rosa Margarida de Carvalho Rocha²¹ e a Dra. Vanda Lúcia Praxedes²².

Em todas as edições do Fórum (2005 a 2008) o projeto contou com a participação do Projeto educativo “Educação pelo Tambor²³”, do grupo de dança “Força e Equilíbrio²⁴”, do Grupo de percussão mirim da cidade de Mateus Leme, além de grupos de congados, representantes de religiões de Matriz Africana, grupos de capoeira e artistas diversos advindos da cidade de Juatuba e proximidades.

Este fórum representava a culminância dos trabalhos desenvolvidos durante todo o ano, sendo que grande parte dos(as) professores(as) expunham a produção de seus/suas estudantes. Havia apresentações de teatro, danças e performances sobre a temática racial, enfatizando a denúncia do racismo e da intolerância religiosa. Muitos estudantes apresentavam trabalhos manuais como a produção de cartazes sobre a biografia de lideranças negras, e máscaras com inspirações africanas. Instrumentos percussivos eram confeccionados, assim como apresentações musicais e visualização de vídeos produzidos pelos estudantes. Havia desfiles da beleza negra, oficinas de tranças e estética afro. Muitas foram as homenagens dedicadas a personalidades negras do município que empregaram tempo e esforço em consideração a questão racial.

²⁰ Graduado em Letras pela UFMG, onde concluiu o mestrado e o doutorado em Estudos Literários. Possui Pós-Doutorado na Faculdade Artes Cênicas do Instituto Superior de Arte, em Havana, Cuba, e no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, em Salvador. É professor da UFMG, e atua em vários seguimentos relacionados à literatura e teatro. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4707275A7>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

²¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Possui Pós-Graduação em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros pela PUC Minas, Especialização em Didática e Fundamentos Teóricos da Prática Pedagógica. Tem experiência de mais de trinta anos na área de Educação, com ênfase em Relações Étnico-Raciais, atuando, principalmente, na construção positiva da Identidade da criança Negra, História da África e dos Africanos no Cotidiano Escolar. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4424177A5>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

²² Graduada em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Belo Horizonte. Mestre em História Social da Cultura, e Doutora em História pela UFMG. Pós-doutorado em Educação pelo Programa CAPES/PNPD. Professora/Pesquisadora da Universidade do Estado de Minas Gerais/Unidade Divinópolis. Membro e pesquisadora do Programa Ações Afirmativas na UFMG e dos Núcleos de Pesquisa: sobre Relações Étnico-raciais e Ações Afirmativas – NERA, NEPHELA e GEIQ sediados na Faculdade de Educação da UFMG. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem NEPEL/FAE/CBH/UEMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Tecnologias e Processos de Subjetivação da UNESP/SP. Entre várias atividades, trabalha com a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica na área de História da África e Relações Étnico-raciais, Metodologia de Pesquisa, História da Educação, Políticas públicas e direitos. Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4701285E6>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

²³ Projeto educativo desenvolvido na rede municipal de educação de Contagem, que contava com a participação de crianças e adolescentes do ensino público da cidade. Em suma, o projeto trabalhava a cultura afro-brasileira através da música, desenvolvendo ritmos, danças e confeccionando instrumentos musicais. O projeto realizava apresentações na cidade de Contagem e região.

²⁴ Grupo de dança existente na cidade de Juatuba.

No ano de 2006, O Projeto “Circuito Afro-brasileiro de Sensibilização” foi premiado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) como uma das 32 melhores experiências em prol do incentivo e implantação da Lei n. 10.639/2003 no Brasil²⁵. A premiação em nível público favoreceu a criação e aprovação da Lei Municipal de n. 610 de 27 de novembro de 2006, que dispõe o dia 20 de novembro como dia Municipal da Consciência Racial e Valorização da Cultura Afro-brasileira, Essa lei exige que a Semed crie na rede de ensino a Semana Municipal de Estudos e Luta contra o Racismo.²⁶

Os processos formativos docentes, principalmente aqueles associados às instituições de Ensino Superior, juntamente com as práticas pedagógicas de efetivação da Lei n. 10.639/2003 na rede municipal de Juatuba, visível por meio do crescimento do Projeto Africanidades, ocasionou em uma aproximação entre os(as) docentes da rede municipal e pesquisadores da Educação das Relações Étnico Raciais, gerando uma parceria entre os(as) coordenadores(as) das disciplinas História e Ensino Religioso, e o Programa Ações Afirmativas, instituído na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), órgão responsável pelo Curso de Aperfeiçoamento em análise. Essa parceria viabilizou que professores(as) da cidade participassem do referido curso, que será apresentado em seguida.

2.5 II Edição do Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das culturas Afro-Brasileiras

2.5.1 O Programa Ações Afirmativas

O Programa Ações Afirmativas, órgão instituído na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG), é o ator institucional proponente do “Curso de aperfeiçoamento em História da África e das Culturas africanas” unidade de análise desta pesquisa. Este programa realiza desde o ano de 2002 a implementação de ações e políticas que objetivam, principalmente, que jovens negros(as), inclusive aqueles(as) que possuem condições financeiras reduzidas, permaneçam de forma satisfatória e concluam, com êxito, os cursos de graduação trilhado na universidade federal. Além de oferecer dispositivos

²⁵ Disponível em: <<http://www.ceert.org.br/premio-educar/pratica/112>>

²⁶ Ela legislação foi alterada pela Lei n. 888, de 20 de outubro de 2014, inculindo o direito a um orçamento fixo para a realizações de atividades culturais. Disponível em: <<http://www.juatuba.mg.gov.br/wp-content/uploads/downloads/2014/11/DOM-EXTRAS-n-537-18-11-14.pdf>>.

que favoreçam uma vivência exitosa na formação inicial, o “Ações”, denominação pelo qual o Programa é popularmente conhecido pelos universitários, também propicia condições formativas para a possível inserção dos alunos nos programas de pós-graduação. O eixo teórico central de suas atividades é a compreensão crítica e decolonial da questão racial na sociedade brasileira, e deste contexto, a valorização da cultura e identidade negra.

O Programa Ações Afirmativas tem alcançado seus objetivos ao conseguir a inclusão dos graduandos(as) negros(as) como bolsistas e auxiliares de pesquisas em diferentes atividades acadêmicas, propiciando suas participações como autores e coautores em publicações e seminários, monitores em cursos de formação, proponentes de debates, organizadores de seminários, dentre outros. Essas experiências, muito além de propiciar condições financeiras básicas para a manutenção da vida universitária, permitem um contato crítico do(a) estudante com o contexto social que o a aborda, dentre esses os movimentos sociais e a educação pública, consideradas imprescindíveis para sua compreensão das questões sociorraciais instauradas, e que agem qualitativamente em sua formação profissional.

Nessa perspectiva, no ano de 2004 o Programa já ministrava formações para docentes do ensino básico no que se refere à diversidade étnico-racial. Como exemplo a ação denominada “Identidades e Corporeidades Negras – oficinas culturais”, ocorrido nos anos de 2004 e 2005. Essa experiência formativa foi procedida nos anos de 2005, 2006 e 2007, pelos projetos “Percurso e horizontes de formação: ações afirmativas para universitários negros na UFMG”.

A amplitude e a diversidade que envolve a questão racial no universo escolar, dimensionado por meio da aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003, agregado com o fator econômico, devido à conquista do financiamento público, incidiram para que o Programa Ações Afirmativas reformulasse as oficinas formativas para o modelo de um curso de aperfeiçoamento de professores(as). Tais mudanças resultaram na ampliação da carga horária, de 40 horas para 180 horas, além da contratação de professores/pesquisadores especialistas na temática e a aquisição de materiais necessários ao curso.

As justificativas para a continuidade do processo formativo, assim como sua nova roupagem, recaem sobre as poucas experiências de formação de professores(as) na temática étnico-racial, além da importância de formação e qualificação de recursos humanos para as escolas públicas da capital mineira e da região metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), e

também pela possibilidade de articulação das vivências dos(as) docentes com as pesquisas realizadas junto ao Programa Ações Afirmativas da UFMG.

No ano de 2008, a coordenação do “Ações” encaminha para o edital do Programa UNIAFRO, regido pela Resolução CD/FNDE n. 14 de 28 de abril de 2008, o texto referência destas informações, intitulado “Projeto de formação inicial e continuada de professores/as – Programa UNIAFRO”. A proposta foi selecionada pela Secretaria de Educação Superior (SES) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).²⁷ Neste projeto foi definida uma formação continuada para 80 alunos, divididos em duas turmas de 40 pessoas²⁸, sendo a primeira turma com previsão de início e término no mesmo ano de 2008 e a segunda turma para o ano de 2009. Esta última formação recebeu o nome de “II Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-Brasileiras”, e devido a participação dos professores(as) da rede municipal da cidade de Juatuba como cursistas, ela foi escolhida como objeto de estudo desta dissertação.

2.5.2 O currículo do curso de aperfeiçoamento: disciplinas e carga horária

O II Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-Brasileiras foi realizado entre os dias 9 de maio a 12 de dezembro de 2009, com carga horária de 180 horas. As aulas foram ministradas aos sábados em módulos de 8 horas, nos períodos manhã e tarde. O local de realização do curso foi nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG), na Av. Antônio Carlos, 6.627 – Pampulha – Belo Horizonte/MG.

O curso foi dividido em seis módulos/disciplinas temáticas articuladas, que objetivam uma compreensão da ampla diversidade que envolve a questão racial, na intenção de compreendê-la como um processo histórico-cultural inserido na realidade política e social do Brasil.

Tabela 4: Divisão das disciplinas do II Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-Brasileiras – Programa Ações Afirmativas (FaE-UFMG)

²⁷Este resultado foi publicado no Diário Oficial da União em 29 de abril de 2008, Seção 1, página 31. O documento encontra-se em anexo.

²⁸ Das 80 vagas, 72 foram destinadas a educadores e 08 para integrantes do movimento social.

Nome da(s) Disciplina(s)	Carga Horária
Ética e Educação	30h/a
História da África 1 – uma introdução –	30 h/a
História da África 2 –a questão contemporânea – uma introdução	30 h/a
Literaturas africanas e afro-brasileiras: principais autores e tendências	30h/a
História do Negro na Educação Brasileira	30 h/a
Relações Étnico-Raciais e a questão racial na sala de aula	30 h/a

Importante ressaltar que a disciplina “História do Negro na Educação Brasileira” foi lecionada em dois módulos, denominados “Teorias Raciais e Escola” e “Movimentos Sociais de Resistência Negra”, com cargas horárias de 16h/a e 14h/a respectivamente.

2.5.3 As propostas do curso

A consulta ao “Projeto de formação inicial e continuada de professores/as – Programa Uniafro”, fornecido pela coordenação do Programa Ações Afirmativas, permite-me afirmar, que, de uma forma geral, o curso de aperfeiçoamento possui uma perspectiva multidisciplinar, presente tanto na articulação do seu corpo docente quanto na escolha e desenvolvimento das temáticas relacionadas. Visa atender os(as) professores(as) de Belo Horizonte e de sua região metropolitana, possibilitando a estes uma melhor compreensão sobre a questão étnico-racial, e, portanto, uma melhor qualificação de suas práticas pedagógicas, consonantes com as Leis n. 10.639/2003, n. 11.645/2008, do Parecer CNE/CP n. 003/2004 e da Resolução CNE/CP n. 01/2004. Objetiva a troca e o diálogo entre os agentes que vivenciam a educação, sendo estes(as) os(as) professores(as), gestores(as), pedagogos(as) e representantes do movimento social, e o desdobramento dessas experiências para o interior das instituições escolares, projetando a possibilidade de novas práticas e opiniões. O curso visa também a produção de conhecimentos sobre as relações raciais e as ações afirmativas.

Entretanto, por meio da leitura individual das ementas das disciplinas, é possível transcrever alguns objetivos singulares, relacionados aos aspectos e problemáticas condizentes a cada tema em particular.

Na disciplina “Ética e Educação”, ministrada pelo professor Dr. Amauri Carlos Ferreira, emerge como principal objetivo, a compreensão sobre a ação ética como um processo intrínseco a formação do(a) educador(a), tendo como fatores confluentes os muitos processos de construção de valores na sociedade contemporânea. Para tal foi proposto o

diálogo sobre o papel da escola na construção subjetiva dos sujeitos, assim como a dimensão ética dos(as) docentes, intermediadas pelas relações sociais presentes dentro e fora da escola. Essa disciplina propõe o estabelecimento constante de discussões entre os cursistas docentes, que objetivam o debate em torno destas muitas visões e conceitos em torno da ética nas práticas e no processo formativo de sua profissão.

Na disciplina “Introdução à História da África I”, ministrada pela professora Dra. Vanda Lúcia Praxedes, define-se como principal objetivo o apontamento de lacunas historiográficas e visões equivocadas acerca das várias Áfricas, observando e analisando os pontos de aproximação histórica entre a África Atlântica e o Brasil. Para alcançar tal objetivo, a disciplina propôs apresentar, em linhas gerais, uma introdução à história do continente africano na sua diversidade e complexidade, suas dinâmicas sociais, políticas, filosóficas e econômicas internas. Propôs também dialogar sobre as construções históricas europeias acerca dos povos habitantes do continente africano, considerando o amplo espaço temporal do século IX ao século XIX, tencionando a reflexão e a desconstrução das ideias recorrentes e da visão homogênea ou distorcida do continente africano, objetivando demonstrar que a África possui histórias. Por fim, pretendeu-se nesta disciplina estudar a chegada dos europeus em solo africano, a escravidão africana, bem como o tráfico negreiro.

No conteúdo disciplinar intitulado “História da África II – A questão contemporânea”, ministrada pelo professor Dr. Acácio Sidinei Almeida Santos, objetivou-se o apontamento de visões equivocadas referentes à África e suas multiplicidades. Nesse sentido, a disciplina propõe apresentar os processos de independência dos vários estados africanos, observando suas diversidades e complexidades, assim como suas dinâmicas sociais, políticas filosóficas e econômicas. Dispõe-se também a compreender a perspectiva africana a partir de um olhar afrocentrado, compreendendo o continente em um constante movimento. Aparece também em seus objetivos, a criação de espaços para diálogos, onde ocorram debates em torno de alternativas possíveis para uma nova inserção da África no contexto político-econômico global.

Na disciplina “Literaturas africanas e afro-brasileiras: principais autores e tendências”, ministrada pela professora Dra. Íris Amâncio, visualiza-se uma tentativa de reflexão crítica acerca dos processos de produção e reprodução dos textos das literaturas africanas de Língua Portuguesa e da Literatura Afro-brasileira. A disciplina busca, em seus objetivos, a interação dos diversos gêneros literários, como poesia, conto, romance e teatro com ênfase sobre os

conceitos de identidade negra, tradição oral, construção nacional, cânone e mecanismos de releitura. Outra intenção, expressa em sua ementa, constitui em elaborar proposições práticas relativas à abordagem dos textos literários de matriz africana no cotidiano escolar.

A primeira parte da disciplina “História do Negro na Educação Brasileira”, ministrada pela professora Dra. Maria Cristina Soares de Gouvea, sobre o título “Teorias Raciais e Escola”, propôs compreender o processo de construção histórica das teorias raciais no campo científico, desvendando um universo onde o racismo institucional e científico era considerado a norma e naturalizado no imaginário social. Essa disciplina propunha analisar os impactos e reflexos desses fenômenos no espaço escolar, propondo também o contato com as novas pesquisas historiográficas sobre a escolarização da população negra no Brasil.

A continuação da disciplina “História do Negro na Educação Brasileira” foi a formação ministrada pelo professor Ms. Marcos Antônio Cardoso, e intitulada “Movimentos Sociais de Resistência Negra”. Em suas aulas objetivou-se uma revisão sobre a historiografia da população negra, propondo novos eixos epistemológicos. Para tal fornece o acesso a uma literatura acadêmica fundamentada em novos paradigmas conceituais, dentre estes a perspectiva decolonial, centrada em um olhar contra-hegemônico da história e cultura do povo afro-brasileiro. O conhecimento e a tecnologia da civilização negra aparecem com grande evidência em sua disciplina, em contraposição a um cenário eurocêntrico e racista, historicamente inserido no imaginário da população. Essa disciplina propõe também uma leitura dos movimentos sociais negros, enquanto espaço de organização e luta política contemporânea contra a discriminação e racismo.

Na disciplina “Relações Étnico Raciais e a questão racial na sala de aula”, ministrada pela professora Dra. Nilma Lino Gomes, objetivava identificar os vários problemas étnicos e raciais vivenciados no cotidiano escolar e social; analisar as experiências vigentes de promoção da igualdade racial e propor formas de intervenções na realidade escolar. Propunha também analisar as propostas e diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais (DCN-ERER), além de propiciar estudos e discussões que ampliem as informações sobre os conceitos: raça, racismo, discriminação, preconceito, dentre outros.

2.5.4 Os Critérios avaliativos

Cientes das muitas singularidades presentes na didática de cada professor(a), é possível sintetizar por meio do retorno ao regulamento do curso em questão, que o processo avaliativo sobre os cursistas incidem, principalmente, em torno de dois aspectos: a assiduidade e o desempenho individual. O primeiro foi dimensionado através de listas de presenças diárias, sendo que o(a) aluno(a) precisa apresentar o mínimo de 75% de frequência nas atividades de cada disciplina para ser aprovado(a), vedado o abono de faltas. O segundo critério é a participação individual nas aulas e nas demais práticas educativas, como a realização de seminários, reuniões, trabalhos em grupos e outras atividades propostas, entre elas oficinas, projetos e produções escritas, quantificadas no formato de pontos e indicada de forma subjetiva pelos(as) professores(as), utilizando a seguinte escala:

Tabela 5: Relação de notas e conceitos referente ao rendimento escolar de cada estudante participante do II Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-Brasileiras – Programa Ações Afirmativas (FaE-UFMG):

Pontos	Conceitos
De 90 a 100	A – Excelente
De 80 a 89	B – Ótimo
De 70 a 79	C – Bom
De 60 a 69	D – Regular
De 40 a 59	E – Fraco
De 0 a 39	F – Rendimento Nulo

Seriam desligados do curso de aperfeiçoamento os estudantes que obtivessem conceitos inferiores a D mais de uma vez no mesmo módulo ou repetissem o resultado em disciplinas diferenciadas. Caso o(a) cursista tivesse o resultado inferior ao conceito D, teria ele direito a uma repetição do processo avaliativo, no prazo máximo de 2 meses após a primeira oportunidade.

O curso também propunha uma avaliação coletiva, realizada ao final de cada módulo/disciplina, tendo como sujeitos participantes a equipe coordenadora, docentes, discentes e demais contribuintes do processo, como graduandos e pós-graduados do programa Ações Afirmativas. Esse diálogo tinha como foco as análises sobre a metodologia utilizada, os conteúdos trabalhados, a ação da equipe, a participação discente e a infraestrutura utilizada, tendo como norte referencial os objetivos propostos pelo curso e pela disciplina em questão.

2.5.5 Materiais didáticos

Muitos foram os recursos usados em sala de aula pelos(as) professores(as) no decorrer das várias formações, como vídeos de curta e longa duração, mapas com conteúdos históricos/geográficos, imagens, músicas, dados estatísticos, gráficos, e, principalmente, textos de vários gêneros literários, sendo que destes destacam-se os textos acadêmicos.

Na intenção de evitar estender demasiadamente este tópico, forneço ao/a leitor(a) os principais nomes, no que refere-se a escolha dos textos acadêmicos na bibliografia básica dos(as) docentes que ministraram disciplinas no curso, possibilitando uma análise que indique as principais linhas de pesquisas escolhidas:

Na unidade de ensino “Ética e Educação”, além de textos de sua própria autoria, o professor Dr. Amauri Ferreira indicou textos de Kwame Anthony Appiah; Hanah Arendt; Júlio Groppa Aquino; José Mauricio de Carvalho; Mario Sérgio Cortela; Jacques Delors; Constance Kami; Immanuel Kant, José Claudinei Lombardi; Edgar Morin, Jean Piaget; Nadir Picher; Josep Puig; Neidson Rodrigues; Yves La Taille; Luciene Regina Tognetta; Jerome B. Schneewind; e Henrique de Lima Vaz.

No que tange à historiografia crítica do continente africano presente nas disciplinas História da África 1 e 2, temos como referências básicas os autores: Luiz Felipe de Alencastro; Samir Amin; Amadou Hampâté Bâ; Boubakar Barry; Robin Blackburn; Henri Brunschwig; João Borges; Wolfgang Dopcke; Paulo Farias; Marc Ferro; Mario Curtis Giordani; Serge Latouche; Leila Leite Hernandez; Joseph Ki-Zerbo; Paul Lovejoy; Achille Mbembe; Roland Oliver; José Maria Nunes Pereira; Maria Do Rosário Pimentel; Mary Del Priore; Letícia Vidor de S. Reis; Walter Rodney; Boaventura de Souza Santos; Rita Gomes Santos; Alberto da Costa e Silva; Marina de Mello e Souza; João Carlos Trindade; Renato Pinto Venâncio; e John Thorton.

Na disciplina “Literaturas africanas e afro-brasileiras: principais autores e tendências” a professora Dra. Iris Amâncio, indicou, para discutir assuntos relacionados à literatura africana e suas temáticas, além de textos de sua autoria, os autores Benjamin Abdala Jr.; Honorat Aguessy; Benedict Anderson; Francisco Fernando da Costa Andrade; Mario de Andrade; Kwame Anthony Appiah; Aristóteles; Maria Aparecida Baccega; Homi Bhabha; Heloisa Buarque de Hollanda; Antônio Cândido; Giles Deleuze; Felix Guattari; Carlos Ervedosa; Frantz Fanon; Manuel Ferreira; Maria Nazareth Fonseca; Aldonio Gomes; Fernanda Cavacas; Russel Hamilton; Leila Leite Hernandez; Luis Kandjimbo; Joseph Ki-

Zerbo; Pires Laranjeira; Ana Mafalda Leite; Jorge Macedo; Alfredo Margarido; Alberti Memmi; Gerald Moser; Manuel Ferreira; Fernando A. Mourão; Laura Cavalcante Padilha; Oscar Ribas; Lourenço da Costa Rosário; Manuel Rui; Maria Aparecida Santilli; José Flávio Sombra Saraiva; Carmem Lúcia Tindó Ribeiro Secco; Maria do Carmo Sepúlveda; Maria Teresa Salgado; e Alpha Sow.

Ainda sobre a disciplina “Literaturas africanas e afro-brasileira”, para a análise específica sobre a literatura afro-brasileira, foram apontados os(as) autores(as) Roger Bastide; Zilá Bernd; Antônio Candido; Benedita G. Damasceno; Eduardo de Assis Duarte; Maria Nazareth S. Fonseca; Octavio Ianni; Alberto Baeta Mussa; Gizelda Nascimento; Edimilson Almeida Pereira; Antônio Arnoni Prado; Roberto Schwarz; Donald Schuler; e Flora Sussekin.

Na disciplina “História do Negro na Educação Brasileira”, subdividido em dois módulos, foram apresentados, além dos textos do professor Ms Marcos Antônio Cardoso, os(as) autores(as) Décio Freitas; Antônio Sérgio Guimarães; Stephen Gould; Clóvis Moura; Abdias do Nascimento; Renato Queiroz; e Lilia Shwarz;

Na disciplina “Relações Étnico-Raciais e a questão racial na sala de aula”, a professora Dra. Nilma Lino indicou, além de seus próprios trabalhos, as obras de Anete Abramowicz; Lucia Maria de Assunção Barbosa; Valter Roberto Silvério; George Reid Andrews; Maria Aparecida Bento; João Batista Borges Pereira; Ana Paula Brandão; Eliane Cavalleiro; Marcos Cardoso; Irai Carone; Jurandir Freire Costa; Jacques d’Adesky; Juarez Dayrell; Lucimar Rosa Dias; Erving Goffman; Luiz Alberto Gonçalves; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Carlos Hasenbalg; Nelson do Valle Silva; Marcia Lima; Peggy Lovell; Kabenguele Munanga; Marcelo Paixão; Regina Paim Pinto; Tatiane Consentino Rodrigues; Patrícia Santana; Valter Roberto Silvério; Edward Telles.

Muitos desses textos foram disponibilizados pelo “Programa Ações Afirmativas” por meio de cópias físicas ou em formato digital. Cada professor(a), no início de sua formação, detalhava o conteúdo de sua ementa, enfatizando o cronograma assumido e entregava o material que seria de fato utilizado.

Foram também entregues a cada aluno(a) exemplares de CD-ROM e DVDs com conteúdos relacionados à temática étnico-racial. Desses, conseguimos resgatar alguns exemplares, como o documentário “Eiha: memória e infância no reino do congo do aglomerado Santa Lúcia”; a seleta digital “Literafro: Literatura afro-brasileira – catálogo de

autores”; o também catálogo videográfico “Negras imagens em movimento”; e uma série de quatro DVDs com registros de palestras e vídeo-aulas organizados pelo Programa Ações Afirmativas, com os seguintes títulos: “Desigualdades Raciais e políticas públicas – 2004”; “Direito a educação e Ações Afirmativas – 2004”; “Teorias raciais como teorias da diferença – 2004”; e “Se eles soubessem”, sendo este último em parceria com a UFF.

As entrevistas dos sujeitos desta pesquisa demonstram como esses materiais didáticos foram úteis no processo de transposição dos muitos saberes adquiridos no curso, sendo fonte de reflexão autônoma dos docentes na elaboração de suas práticas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

3.1 Uma abordagem qualitativa

Na intenção de alcançar os objetivos propostos por esta investigação, utilizei uma metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa. Segundo Chizzotti, o termo qualitativo implica “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (2003, p. 221). Cabe ao pesquisador a tarefa de interpretar os significados manifestos ou dissimulados de seu objeto, e apresentá-los ao público de seu interesse com a perspicácia e idoneidade científica, característico de um estudo acadêmico. Tal abordagem diferencia-se da perspectiva quantitativa, pois não submete a quantificação, ou seja, verificações objetivas amparadas em frequências estatísticas, enquanto única via de endossar a validade de uma generalização. Pelo contrário, um estudo com uma interpelação qualitativa valoriza a interpretação dos dados coletados mediante a articulação com o objeto, seu contexto e os referenciais teóricos que o norteia.

Nessa intenção, disponho de uma pesquisa exploratória, que permite problematizar e explicar conceitos e ideias que envolvem a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), suas formações e suas práticas pedagógicas, além de proporcionar uma aproximação mais íntima e real do fenômeno estudado. Como estratégia investigativa, utilizo o estudo de caso, definindo as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) da cidade de Juatuba como unidade de análise. Esta metodologia de pesquisa permite uma investigação empírica de um fenômeno dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e as circunstâncias que o envolvem não estão claramente definidos. A essência de um estudo de caso é tentar “esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados” (YIN, 2005, p. 20). A opção por este método deriva também da adequação de suas características básicas a realidade do fenômeno que será pesquisado. Ludke e André (2013) destacam cinco destas particularidades que vão ao encontro dos objetivos apresentados nesta dissertação: a necessidade de compreender o fenômeno em seu ambiente natural, dado a capacidade de influência do contexto; a designação descritiva dos dados coletados, competindo ao pesquisador ater-se para o maior número possível de elementos presentes na

situação estudada; a precaução de compreender que o processo, enquanto procedimento de pesquisa e interações cotidianas, torna-se mais importante que o produto; considerar a devida relevância do significado que os sujeitos dão ao objeto estudado, na intenção de compreender o dinamismo interno de suas situações; e, por fim, a percepção que a análise dos dados tende a ser refletida sob um processo indutivo, orientado pelas dinâmicas obtidas no decorrer do processo de investigação.

As pesquisas de abordagem qualitativa que definem essa estratégia de estudo de caso apresentam uma importante questão relacionada a representatividade. Dado os múltiplos fatores que remetem unicamente o objeto e os sujeitos desta pesquisa, não é objetivo considerar que as inferências e conclusões aqui obtidas sejam generalizadas para outras experiências educacionais, quiçá realidades presentes na própria rede municipal de Juatuba, observados sob outros contextos. Debruço meus esforços para que o processo investigativo e os resultados aqui obtidos sejam passíveis somente de generalizações analíticas, observando o que Yin denomina de “análise generalizante” e não “particularizante”. Para esse autor os estudos de caso são generalizáveis a proposições teóricas e não a populações ou universos. “Nesse sentido, o estudo de caso, como o experimento, não representa uma ‘amostragem’, e o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias e não enumerar frequências” (YIN, 2005, p. 19).

Para Alves e Gewandsznajder (1999, p. 163), “as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”. Partindo dessa premissa, para o exercício de recolhimento das informações necessárias à investigação, utilizei os seguintes mecanismos: a revisão da literatura acadêmica, a análise documental e as entrevistas narrativo-episódicas.

3.1.1 A revisão da literatura acadêmica

O principal objetivo generalizante das investigações científicas é a possibilidade de apresentar ao mundo acadêmico avanços em torno do conhecimento sobre a temática pesquisada, sejam elas descobertas, afirmações, confirmações, discordâncias, negações, comparações, dentre outros, que contribuem qualitativamente no esclarecimento do assunto abordado. Como afirma Luna (1996, p.05), uma

pesquisa visa a produção de conhecimento novo, relevante teórica e socialmente e fidedigno, ou seja, um conhecimento que preenche uma lacuna importante no conhecimento disponível em uma determinada área.

Desse modo, uma pesquisa possui como requisito fundamental uma densa revisão sobre a literatura afim, que objetiva constatar a real dimensão em que se encontra o assunto abordado, visando delinear uma trajetória de estudo que não repita histórias já contadas, mas que também não se aventure no desconhecido.

A revisão possibilita identificar importantes fatores como, as escolhas teóricas em ascendência e suas considerações éticas, as propostas metodológicas, as principais hipóteses e suas conclusões, as pertinências, as omissões e problemas em aberto, entre outros, permitindo ao pesquisador arquitetar seu processo de estudo, objetivando atualizar e ampliar o estado do conhecimento no qual adentra e evitar reprisar o que já foi concluído. Como afirma Alves-Mazzoti (1991, p. 46)

A revisão abrangente da área por parte do pesquisador deve servir justamente para capacitá-lo a identificar as questões relevantes e a selecionar os estudos mais significativos para a construção do problema a ser investigado.

Todavia, uma revisão da literatura acadêmica exige uma metodologia de maior organicidade, sendo necessária uma apreciação sistematizada de estudos e atenção a detalhes que geralmente não fazem parte das preocupações de uma leitura convencional. Dentre elas destaco um olhar minucioso sobre a quantificação de estudos que interagem com a temática proposta, considerando as similaridades dos problemas de pesquisa; as correntes teóricas afins; a incidência de autores(as) referências, assim como as paridades de técnicas de pesquisas. Como afirma Alves-Mazzoti (1991, p.46) “em torno de cada questão são apontadas áreas de consenso, indicando autores que defendem a referida posição ou estudos que fornecem evidências da proposição apresentada.”

A revisão da literatura ocupa-se, inicialmente, em esquadrihar os principais bancos de dados onde são armazenados os estudos que possuem relação com o problema investigado. Das muitas plataformas virtuais que fornecem o acesso à produção acadêmica sobre a educação, duas foram escolhidas para a análise, sendo elas, o acervo das produções depositadas no Portal de Periódicos CAPES/MEC²⁹ e os trabalhos encontrados na Biblioteca

²⁹ Site do portal da CAPES/MEC. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>.

Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³⁰, analisadas em separado e de forma subsequente, conforme a ordem apresentada. As escolhas dessas bases de dados justificam-se por reunirem consideráveis fatores, dentre eles: a qualidade das produções, verificada na presença de trabalhos de autores(as) referências na temática abordada; a grande quantidade de obras, que contemplam produções de vanguarda advindas de diversos centros universitários em várias partes do país; e, por fim, a disponibilidade em formato digital da íntegra dos trabalhos escolhidos, necessário para uma análise aprofundada do estudo. Também, como parte desta pesquisa, cito as indicações realizadas pelos orientadores e colegas pesquisadores(as), além das referências encontradas no decorrer das obras examinadas.

Importante alertar sobre as possibilidades de ausências de trabalhos no levantamento destes dados, considerando que muitos estudos expressivos podem não ser criteriosamente registrados e disponíveis pelas plataformas de pesquisa universitária. Ressalto também que esta revisão da literatura não tem a presunção de findar o assunto sobre o estado do conhecimento em torno da educação das relações étnico-raciais, pelo contrário, serve como um estudo auxiliar, que fornece uma faceta sobre a produção intelectual, contribuindo para uma construção coletiva, destacando a temática racial e sua interface com a formação continuada e as práticas educativas.

Os objetivos, geral e específico, já apresentados na parte introdutória desta dissertação, configuram-se como os elementos norteadores desta revisão acadêmica. Em vista disso, busquei trabalhos³¹ cujo tema principal relaciona-se com a formação continuada de docentes em torno da EREER e seus reflexos na prática educativa. Portanto, por questões metodológicas, escolhi como critério de pesquisa o cruzamento de importantes conceitos indissociáveis na trama teórica proposta. Eles foram representados por meio das seguintes palavras-chave: “Formação continuada”; “Lei n. 10.639”; “Saberes docentes”; “Saberes escolares”; “Transposição didática”; “ERER”; “Práticas docentes”.

A primeira averiguação ocasionou a escolha de 13 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado, que reúnem em seus títulos e resumos termos comuns ao tema que pesquiso. Ao realizar uma leitura do corpo destes trabalhos foi possível fazer uma segunda seleção em que priorizei os trabalhos que realizam diálogos teóricos, focalizando especificamente os conceitos que proponho discutir, assim como dissertações e teses que apresentam em seus

³⁰ Site da BDTD. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>.

³¹ Como critério de escolha dos trabalhos acadêmicos, optei em analisar nesta revisão as dissertações e teses, sendo excluídos os TCCs (Trabalhos de Conclusão de Cursos).

problemas de pesquisa indagações semelhantes àquelas que anunciei em meus objetivos. Como resultado desta nova apuração, foi possível selecionar 4 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorados.

Pretendo de forma concisa apresentar as teses e dissertações selecionadas que dialogam com minha investigação, objetivando destacar os caminhos metodológicos escolhidos, as principais referências teóricas e os resultados obtidos.

Início com a dissertação de mestrado da pesquisadora Patrícia Maria de Souza Santana (2003), intitulada “Professores(as) negros(as) e relações raciais: percursos de formação e transformação”. O trabalho possui como principal objetivo compreender como as experiências diante da discriminação racial vivenciadas por docentes negros(as) incidiram/incidem em suas trajetórias pessoais e profissionais. A autora utilizou-se do depoimento biográfico de quatro professoras e um professor da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, na intenção de interpretar as muitas formas de perceber e significar as discriminações vividas no decorrer da vida.

O estudo de Santana (2003) traz contribuições sobre os processos de formação docente e análise das práticas pedagógicas, pois enfatiza, principalmente, a importância de considerar as experiências e história de vida do profissional educador como um campo de estudo a ser valorizado. Afirma, como exemplo, que as formações, inicial e continuada, precisam compreender que o posicionamento dos(as) professores perante a EREER deriva de suas trajetórias individuais. Afirma também, que o percurso pessoal do(a) educador(a), assim como processos de socialização por ele vivenciado, é mais formador que a própria formação acadêmica. Como referenciais teóricos que legitimam tais posicionamentos, a autora utiliza principalmente os estudos de Vieira (1999), Nóvoa (2000) e Moita (2000).

Santana (2003) denuncia que a instituição “escola” desconsidera a diferença racial e cultural, e apresenta-se como palco das primeiras manifestações racistas vivenciadas pelas crianças negras. Denuncia também que o silenciamento (CAVALEIRO, 2000; GONÇALVES, 1995; GUIMARÃES, 1998), aliado a mecanismos racistas intra e extraescolares (ROSEMBERG, 1987) promovem o baixo rendimento e a evasão escolar, característica predominante na trajetória individual de docentes negros, e que esses, em muitos casos, reproduzem em suas práticas o modelo discriminatório que enfrentou enquanto aluno. Como alternativa de enfrentamento a esta realidade, a autora recorre a Gadotti, Freire e Guimarães (1985) na proposição de espaços de conflitualidade social, em que a escola recorre

ao diálogo aberto, diverso e autônomo como ações de desenvolvimento de práticas antirracistas.

Maria Fernanda Luiz (2014) é autora da dissertação de mestrado intitulada “Educação das relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professores(as)”. Esse estudo possui como objetivo principal compreender quais foram as implicações que os cursos de formação continuada, sob a perspectiva da Lei n. 10.639/2003, geraram nas práticas pedagógicas de professores em torno da educação das relações étnico-raciais. Foram realizadas entrevistas com professoras negras e não negras do ensino fundamental, que participaram de cursos de formação continuada no que se refere a ERER.

Muitas foram as considerações fornecidas pelo trabalho de Luiz (2014), porém, destaquei algumas de importante valor para os objetivos desta revisão. A autora constatou que várias formações continuadas que discutem as questões raciais priorizam como público-alvo os docentes, visando sempre os professores(as) das disciplinas história e geografia. Esse fato anuncia um problema, pois, conforme as DCN-ERER a implementação da lei deve acontecer de uma forma interdisciplinar em todos os níveis de ensino, iniciando-se na educação infantil e prosseguindo sem interrupções até a universidade. O não incentivo de docentes das séries iniciais pode gerar, por exemplo, o atraso da formação do(a) estudante em torno das questões raciais.

A pesquisa de Luiz (2014) afirma também que todos os profissionais envolvidos na escola, inclusive os gestores, devem possuir uma formação que discuta a Lei n. 10.639/2003, pois o processo formativo não se desenrola somente no horário de aula e no interior das salas, mas, sim, em todos os espaços escolares, como pátio, biblioteca, cantina, dentre outros. O estudo certifica também que os órgãos gestores do ensino público devem fornecer constantemente cursos de formação continuada sobre a aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003, evitando longos espaços temporais. A autora constata que essas formações transformam-se em momentos de reafirmação identitária dos docentes negros(as), além de ser um despertar para a realidade de muitos educadores que não reconheciam a importância das relações étnico-raciais.

Outra verificação presente em sua pesquisa refere-se ao investimento do docente em torno da formação: muitos entram em cursos de aperfeiçoamento objetivando a busca pelo saber e o aprofundamento em algumas temáticas, enquanto outros desejam unicamente uma melhoria em sua situação funcional. Esse fato corrobora com outra afirmação: a de que

trabalhar as questões raciais é uma decisão política, enfrentada diariamente pelos profissionais da educação.

Sobre a análise das práticas, os estudos de Luiz (2014) também apresentam importantes informações. O diálogo entre os docentes é uma ação constante na elaboração de suas aulas e atividades escolares, sendo necessário obter um espaço e tempo destinados a este intercâmbio. O aprendizado constatado nos cursos é um filtro para as relações sociais, ou seja, os docentes passam a problematizar as questões raciais não somente em suas práticas educativas, mas também nos espaços de socialização profissional e pessoal. O conhecimento fornecido pelo curso é o guia norteador das práticas, pois, segundo as professoras pesquisadas, suas ações somente foram produzidas e aplicadas em sala de aula quando foram convencidas racionalmente pelo conhecimento adquirido no curso. Constatou-se também a importância de pensar as práticas conforme a realidade cotidiana do estudante, inclusive sua vida extraescolar, fazendo o máximo para aproximar a família do processo educativo. Tal ação objetiva uma mudança estrutural das relações racistas, ampliando o campo de alcance das práticas e, portanto, um enraizamento das propostas da Lei n. 10.639/2003.

Outro estudo selecionado foi a dissertação de mestrado da pesquisadora Simone Ferreira Soares dos Santos (2016), intitulada “A Lei n. 10.639/2003 e a formação continuada para a discussão das relações étnico-raciais do 6º ao 9º anos em uma escola pública estadual de Campo Grande/MS com alto IDEB”. Dentre os principais objetivos desse trabalho destacam-se: a análise em torno da formação continuada, verificando se ela contempla a formação para as relações étnico-raciais; qual a importância dispensada pelos docentes em torno desta temática; quais os principais meios de formação escolhidos pelos profissionais para se aperfeiçoar em torno das relações étnico-raciais e se as experiências e práticas docentes contribuem na busca de subsídios para a formação continuada. A autora realizou entrevistas semiestruturadas com 12 professores(as) além das análises de documentos significativos para o estudo de caso como o “Estatuto dos profissionais da Educação Básica”, “Projeto-Político-Pedagógico”, dados do INEP e Regimento Escolar. A autora utiliza estudos de Esteban (2008, 2009, 2012, 2014) ao analisar a complexidade existente na compreensão das práticas racistas presentes no universo escolar.

Em sua pesquisa, Santos (2016) afirma, entre muitas considerações, a ausência do diálogo com o docente, o que gera uma desconsideração de suas experiências e saberes. Declara também a existência de uma crescente padronização do processo de ensino, que

crece sob o indulto do conceito de qualidade, verificado na análise de resultados de avaliações de dimensão nacional, como o IDEB. Segundo a autora, tal fator caminha na contramão de uma política pela diversidade, pois subalterniza as diferenças e impede uma prática multiculturalista. Preocupada com esta questão, Santos realiza uma discussão sobre o conceito de cultura utilizando Arroyo (2010), Veiga Neto (2003), Moreira e Candau (2003). É possível constatar em suas análises a presença impositiva e tradicionalista de uma qualificação sobre as várias manifestações culturais, designando-as em baixa e alta culturas. Essa rotulação determina quais os padrões aceitos e valorizados no interior da escola, e na mesma medida quais culturas são silenciadas. Santos recorre também a Gomes (2000, 2001, 2010, 2011) na importância de repensar as práticas seletivas, fragmentadas e racistas presentes na escola, e propõe que, para a efetivação da lei é necessário o enraizamento das práticas de ERER por meio de ações fundamentadas no cotidiano escolar, ao invés de discursos desconectados e projetos pontuais.

Outra importante contribuição da pesquisa de Santos (2016) remete-se a análise da formação continuada. A autora recorre a Dourado (2015) e Candau (2006) ao afirmar que a formação em exercício deve ser contínua, dialogando com a escola e seus desafios interculturais. Utiliza os estudos de Backes e Pavan (2008) para afirmar também que uma formação continuada deve auxiliar o docente a evitar incoerências teóricas e práticas discriminatórias, assim como reconhecer as diferenças culturais e o caráter indigno das desigualdades. Uma formação que dialogue com as DCN-ERER precisa refletir sobre a injustiça e compreender que toda forma de exclusão é resultado das relações sociais de poder.

Ao fim, o estudo demonstra que os docentes da escola analisada possuem, na melhor das hipóteses, uma formação precária, iniciante e insatisfatória sobre as relações étnico-raciais. Afirma também que não existem condições formativas, nem tempo disponibilizado para as problematizações das práticas docentes. Portanto, não é possível uma atualização coletiva de seus conhecimentos. Suas ações didáticas não servem de subsídio para o fomento das discussões raciais, pois, os docentes possuem um conceito elitista de cultura, não promovem um diálogo pela diversidade, ignoram o racismo e possuem como meta profissional a valorização do IDEB. A autora afirma que, segundo as orientações legais providas das DCN-ERER, a Lei n. 10.639/2003 ainda está por ser implementada nesta instituição de ensino.

Outra pesquisa selecionada foi a dissertação de mestrado de título “Educando pela diferença para a igualdade: professores, identidade profissional e formação contínua”, produzida pelo pesquisador Rafael Ferreira Silva (2010). Nesse estudo ele analisa as formações continuadas presentes no Programa São Paulo, ocorridas entre os anos 2003-2006.

Como metodologia de pesquisa, Silva (2010) realizou entrevistas com monitores e coordenadores do Programa São Paulo e com uma professora cursista, além da análise de materiais referentes ao curso e documentos oficiais vinculados a Lei n. 10.639/2003. Entre suas principais referências teóricas, destacam-se as pesquisas de Martin Lawn (1995) e suas teorias de “fabricação de identidades docentes” e “concepções de formação continuada”, além do conceito de “identidade profissional” de Claude Dubar. Silva (2010) recorre também a Nóvoa (2002), e seus conceitos de “proletarização do professor” e seu modelo de “formação interativo reflexivo”. O autor também apresenta um importante estudo de Hargreaves (1994) no qual afirma que a análise das práticas depende, necessariamente, da análise do sistema escolar, pois estão fortemente associadas.

Partindo dos pressupostos teóricos apresentados, a pesquisa de Silva (2010) aponta importantes considerações, nas quais destaco: o curso de formação analisado promove uma articulação de políticas de igualdade com política de identidade, dando ênfase para esta última. Percebe-se também a pretensão de construir uma formação de caráter “interativo-reflexivo”. Afirma a predominância de algumas concepções sobre formação docente, dentre elas a noção de “Educação permanente e para toda a vida”; e “A ação contínua ou continuada da ação docente” (MARIN, 1995), em contraposição ao ideal de formação docente como capacitação ou reciclagem. Percebe-se também que o entendimento sobre a formação do educando assenta-se sobre teorias tradicionais que se arrastam desde o século XX, destacando a educação como missão civilizadora, compartilhada por vários setores do ensino no Brasil, reforçada inclusive pelos novos movimentos sociais.

Silva (2010) aponta também uma centralização administrativa da gestão educacional e das formações continuadas, o que segundo Nóvoa (2005) é um estilo de gestão predominante na modernidade escolar. Tal fato ocasiona a identificação das políticas de formação docente como uma política pública educacional de governo e não de Estado, ou seja, a troca de gestores por decorrência eleitoral, ou mesmo a substituição de membros no interior de um grupo administrativo pode gerar a mudança ou o término de uma política de formação profissional. Por fim, o autor denuncia a falta de infraestrutura das escolas públicas paulistas,

além de problemas que derivam dos baixos salários do setor educativo e de más condições de trabalho, fatores que afetam, consideravelmente, o processo formativo.

A tese de doutorado de Lorene Santos (2010), intitulada “Saberes e práticas em redes de trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão” objetiva mapear e analisar os “saberes escolares” e os “saberes e práticas docentes”, que se encontram em processos compositivos nas práticas escolares, no que se refere ao processo de efetivação da Lei n. 10.639/2003. Dessa investigação destaca-se a análise dos saberes históricos e escolares em torno da temática africana e afro-brasileira. A pesquisa teve como principal ferramenta metodológica a análise de depoimentos de professores(as) da educação básica do município de Contagem, além da verificação de outras fontes, como documentos oficiais, que se referem à temática étnico-racial, registros e documentos das instituições escolares e secretaria de educação.

Santos (2010), em sua pesquisa, realiza uma ampla e diversificada discussão teórica, possibilitando uma abordagem aprofundada em torno dos conhecimentos históricos, curriculares, formativos e de perspectiva docente, sendo estes dois últimos de maior interesse nesta revisão. A autora reafirma a importância de investigar estes saberes e as relações de forças que interferem condicionalmente no processo de implementação da Lei n. 10.639/2003. Para tal recorre a Apple (1994), Moreira e Silva (1994), Foucault (1985), Santomé (1995), Silva (1999), Candau (2003) e Forquin (1993). Estes saberes são oriundos de uma formação (inicial e continuada), experiências profissionais, histórias e trajetórias pessoais. Na intenção de interrogar esses saberes, compreender seu processo formativo, seus embates, disputas e conflitos que atravessam suas escolhas, seus valores e, principalmente, aproximar da compreensão de como eles influenciam as práticas educativas, a autora utiliza os estudos de Chevallard, Forquin (1992), Lopes (1999), Monteiro (2001), Tardif (2002), Borges (2001) e Nunes (2001).

Sobre os saberes escolares e a concepção que a escola é produtora de uma cultura própria, Santos (2010) utiliza os estudos de Chervel (1990), Souza (2005), Sacristan (1996), Bitencourt (2004) e Monteiro (2001), enfatizando a importância de não desassociar saberes escolares de saberes docentes, pois apesar de distintos, ambos relacionam-se. Nesse sentido Santos recorre a Nóvoa (1992), Goodson (1992) e Santos (1995) na busca de uma análise sobre a cultura escolar e como essa instituição processa e elabora diferentes tipos de saberes.

Santos (2010) apresenta em sua tese uma análise sobre o professor reflexivo e as práticas reflexivas, conceitos de muita importância no que se refere às pesquisas sobre formação continuada e a formulação de práticas educativas. Para tal ela propõe uma discussão relacionando os estudos de Schon, Perrenoud, Pimenta (2002). Dentre importantes considerações, a autora aponta a existência de um quadro diverso de saberes e práticas que agem em torno da aplicabilidade positiva dos ensinamentos da história e cultura africana e afro-brasileira, objetivando uma educação antirracista. A compreensão e valorização desses saberes e seus reflexos nas práticas permitem também identificar os desafios e impasses que cercam a implementação da Lei n. 10.639/2003, além de apresentar questões importantes que incidem sobre o ensino nas escolas públicas. Considerações que também devem ser valorizadas pelas pesquisas em torno dos processos formativos, sejam eles em sua fase inicial ou continuada.

A segunda tese de doutorado analisada é de autoria da pesquisadora Gizelda Costa da Silva (2011), denominando-se “O estudo da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: currículos, formação e prática docente”. O objeto principal dessa pesquisa foi o estudo da história e da cultura afro-brasileira no ensino de história nos anos finais do ensino fundamental, considerando a implementação da Lei n. 10.639/2003 e suas implicações no currículo, nas formações e nas práticas.

A autora utilizou-se de entrevistas e análise documental por meio da verificação de documentos oficiais inerentes a legislação, assim como de livros e outros materiais didáticos. Foram escolhidos(as) cinco professores(as) licenciados em história como sujeitos da pesquisa. A tese observou com profundidade as experiências de vida destes sujeitos em seu meio social, questionando suas relações pessoais e envolvimento com a questão racial. Analisou também suas trajetórias acadêmicas e a formação de seus saberes disciplinares, ponderando sobre os reflexos destes conhecimentos nos fazeres dos(as) professores(as) e suas práticas educativas.

Silva (2011) utilizou em sua pesquisa os conceitos de “saberes” presentes em Tardif e Raymond (2000), assim como os conceitos de Nóvoa, referentes ao processo identitário do professor. O estudo ressalta a importância das análises das relações políticas presentes no ato educativo, refletindo sobre considerar o lugar de fala. Utiliza dos estudos de Imbernón (2010) ao identificar que as instituições de ensino têm uma identidade educacional e cultural, e este fato interfere qualitativamente na aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003.

A autora realiza importantes considerações das quais se destacam a afirmação do papel do(a) professor(a) enquanto protagonista da efetivação da Lei n. 10.639/2003 e suas diretrizes nacionais. Ressalta também que os profissionais que passam por uma formação continuada sobre a educação das relações étnico-raciais, assim como docentes que possuem experiências com a questão racial, seja de forma espontânea ou institucionalizada, como grupos de estudo ou movimentos sociais, possuem melhor preparo para a aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003. Afirma também a alta capacidade crítica e criativa do(a) professor(a) em formular sua prática, elaborando até mesmo seu próprio material didático. Esse dinamismo docente é verificado, inclusive, quando a formação pessoal não concede subsídios necessários para a ação pedagógica.

As percepções verificadas por Silva (2011) em seu campo de pesquisa remetem a teoria do já citado autor Francisco Imbernon (2010), que compreende os(as) professores(as) como sujeitos determinantes de sua formação e não como objetos receptores de informação. Silva (2011) novamente recorre a este autor ao interpretar que a formação continuada de professores precisa ser reinterpretada à luz do processo de “mundialização”, no intuito de reconhecer novas perspectivas que favoreçam o processo educativo como um todo. O autor fala sobre autodeterminismo, autoformação, a viabilidade da comunicação e a formação em comunidade, a permanência constante de um processo formativo, além de alterações nas relações sociais presentes no processo educativo, inclusive a descentralização do poder.

Silva (2011) afirma também que as ações de aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003 são processos diversos, e cada docente perfaz um caminho único. Dessa forma, para analisar a efetivação dessa lei, devem-se considerar muitos fatores que diferenciam cada trajetória, dentre eles: as relações professor(a)/aluno(a)/família; os processos formativos do(a) docente; os saberes e as práticas escolares; a gestão administrativa e as concepções de escola, educação e currículo; os materiais didáticos e demais fontes para estudo; e, por fim, os processos avaliativos. Outra importante consideração foi constatada na fala de um dos sujeitos entrevistados que também é docente no ensino superior: ele afirma, sem objetivo generalizador, que universitários de graduação em história, não se preocupam com a formação sobre a Lei n. 10.639/2003, pois em suas perspectivas profissionais não visam a docência, e, sim, a pesquisa acadêmica. Dado a realidade do país, poucos destes graduandos alcançarão seus objetivos de carreira, sendo que grande parte será absolvida pelo mercado como funcionários(as) de escolas públicas.

O exercício de revisar as teses e dissertações selecionadas, proporcionou-me, dentre outras questões, a compreensão do direcionamento dos olhares sobre as pesquisas que possuem como objetivos as análises das formações docentes e suas reverberações nas práticas em torno da temática do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, especificamente sobre a escolha dos caminhos metodológicos e das referências conceituais adotadas. É evidente a predominância de algumas questões de pesquisa e, portanto, a semelhança de alguns resultados, mesmo que os objetivos específicos sejam distintos. Importante ressaltar que algumas novidades foram apresentadas, desencadeando a importância de novas problematizações. Pretendo realizar brevemente uma convergência das principais considerações expressas nos trabalhos analisados, que utilizarei como orientações diretivas nesta pesquisa.

Três trabalhos analisados, Silva (2010), Luiz (2014) e Santos (2016), possuem em seus objetivos principais a mesma abordagem de minha pesquisa, que se centraliza na análise da formação continuada em torno da educação das relações étnico-raciais e seus reflexos na prática educativa. Os outros três estudos selecionados, ainda que não proponham as mesmas finalidades, reservam grandes semelhanças com meu problema de pesquisa, por mirar nas análises de processos formativos docentes em torno das questões raciais e suas implicações na ação escolar.

Todos os estudos apresentados utilizam de uma metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho exploratório, sendo que duas dissertações, Silva (2010) e Santos (2016), podem ser definidas como estudo de caso, e as demais possuem como estratégia investigativa a abordagem de situações precisamente delineadas.

Todos os autores utilizaram professores(as) negros(as) e não negros(as) do ensino básico como sujeitos de suas pesquisas, considerando que Silva (2010) convidou também coordenadores e monitores da formação por ele analisada como sujeito de sua investigação. A entrevista semiestruturada foi o principal caminho investigativo, assim como a consulta sistemática da legislação educacional em vigor; a análise interpretativa dos variados registros coletados no campo pesquisado e também a averiguação dos documentos institucionais, como ementas, Projetos Político Pedagógicos, entre outros.

As pesquisas demonstram uma grande dificuldade de efetivação da Lei n. 10.639/2003 no ensino básico do país. Como enfrentamento a essa realidade, é comum a todos os trabalhos analisados o reconhecimento de que as formações continuadas, que seguem os parâmetros

contidos nas DCN-ERER, auxiliam consideravelmente os(as) docente em torno de seus saberes sobre a Lei n. 10.639/2003 e, conseqüentemente, contribuem para a formulação e aplicação de suas práticas. Para Gomes (2012) as DCN-ERER são as referências para compreender o nível qualitativo dos processos formativos e das ações de efetivação da Lei n. 10.639/2003. Desse documento oficial é possível “extrair as orientações de caráter nacional e legal que se referem ao aprofundamento do conteúdo indicado no texto da Lei” (p. 28).

Muitas pesquisas apontam o(a) professor(a) como ator principal no processo de implementação da Lei n. 10.639/2003, e que seus saberes, assim como seus posicionamentos derivam de suas vivências. Os estudos afirmam que os percursos pessoais do(a) educador(a) assim como suas experiências próprias são, por vezes, tão formadores quanto às próprias trajetórias acadêmicas. Considerando tais afirmações, direciono minha pesquisa para a compreensão deste processo formativo docente, na intenção de encontrar categorias analíticas que contribuem no entendimento da formação destes múltiplos saberes e de suas aplicabilidades nas práticas educativas.

Sobre a análise das práticas em torno da educação das relações étnico-raciais, retomo as constatações feitas por Santos (2010) e Santana (2003) ao afirmarem a importância de considerar os saberes, práticas, experiências e história de vida do(a) docente como um campo de estudo de significativa importância na compreensão da aplicabilidade positiva da lei. Compreendendo seus saberes e relacionando-os com os saberes escolares, é possível identificar as situações significativas para a compreensão desta problemática. Silva (2011) compartilha desse pensamento ao afirmar que a análise das práticas é um processo diverso, e cada docente possui sua trajetória particularizada. Para ser possível uma análise qualitativa, é necessário considerar as relações de importantes fatores que interagem em uma mesma experiência pedagógica, destacando os processos formativos, as relações pessoais entre os agentes que vivenciam a prática, os muitos saberes envolvidos, as concepções em torno da educação e do papel da escola e família, os materiais didáticos e os processos avaliativos. Silva (2010) afirma que a falta de infraestrutura das escolas, além de problemas salariais e de más condições de trabalho também são fatores importantes na análise das práticas e também dos processos formativos.

A revisão sobre esses estudos aliada às leituras de meus referenciais teóricos foram fundamentais na escolha dos direcionamentos da pesquisa. Percebo que existem similitudes entre os estudos apresentados e os encaminhamentos que propus, reafirmando o crescimento

de uma linha de investigação que objetiva analisar qualitativamente as formações continuadas e as práticas pedagógicas sob a perspectiva das DCN-ERER, entrelaçando fatores como suas formações (inicial e continuada); suas identidades étnico-raciais; suas vivências com a questão racial e seu papel político e social; os processos de formação dos seus saberes e suas relações com a cultura escolar; a valorização das experiências pessoais e profissionais dos(as) educadores(as); a consideração das relações de poder presentes nos espaços sociais; a importância da interculturalidade e a valorização do diálogo, enquanto alternativa de mudança.

As pesquisas atentam-se também com as análises sobre as condições de trabalho, as identidades políticas presentes nas instituições e em seus gestores e as ideologias instauradas nos processos formativos. Interpreto como possíveis lacunas, as poucas pesquisas que problematizam a formulação das práticas de ensino e que questionam fatores como o voluntarismo docente na efetivação de ações relacionadas à Lei n. 10.639/2003. Pouco foi interrogado sobre a autonomia docente no desenvolvimento de suas atividades por meio da investigação da capacidade crítica e criativa em trabalhar a questão racial. Pouco foi analisado sobre as práticas paliativas, que não contribuem na aplicabilidade da lei. Pretendo, em consonância com as demais questões apresentadas, interrogar os sujeitos e, amparado pelas referências teóricas, alcançar respostas capazes de contribuir para responder a estes questionamentos.

3.1.2 A análise documental

A escolha dos documentos analisados decorreu da observação das questões propostas pela pesquisa, alinhada às condições e limites impostos ao pesquisador. Escolhi as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCN-ERER) como primeiro documento estudado. Mais do que uma orientação oficial, as DCN-ERER manifestam em seu texto um resumo dos anseios históricos dos movimentos sociais negros as problemáticas sobre a relação da história da população afrodescendente e a educação no Brasil. Sua análise é imprescindível para a compreensão de todas as ações que de alguma forma objetivam a aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003, sejam elas as formações continuadas, sejam as práticas escolares, ou mesmo as pesquisas acadêmicas.

Em seguida analiso dois documentos pertinentes ao curso de aperfeiçoamento do Programa Ações Afirmativas (FaE-UFMG), denominados “Projeto de formação inicial e continuada de professores/as – Programa UNIAFRO”; e o “Regulamento do Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-brasileiras”, ambos disponibilizados pela coordenação do Programa. Escolhi examinar esses documentos antes de realizar as entrevistas na intenção de elaborar questões de maior pertinência em relação à temática “formação continuada” e “educação das relações étnico-raciais” (ERER), objetivando maiores particularidades com a formação em análise.

Realizo também a consulta aos relatórios sobre o “Circuito Afro-brasileiro de Sensibilização”, emitidos pelos coordenadores(as) dos grupos de História e Ensino Religioso, destinados ao secretário de educação da Prefeitura Municipal de Juatuba. Nesses documentos é possível verificar o histórico do Projeto Africanidades, assim como justificativas e propostas.

Prosseguindo sobre a constituição do *corpus* de documentos provindo do campo pesquisado, ressalto a análise dos trabalhos finais do curso de formação e os registros das práticas de implementação da Lei n. 10.639/2003, fornecidas pelos sujeitos após as entrevistas, como planos de aula, textos, relatórios, matérias jornalísticas, fotos e filmagens. Para Ludke e André (2013, p.19), o pesquisador necessita recorrer a uma multiplicidade de informações coletadas em diferentes momentos, pois, com essa variedade “oriunda de fontes variadas, ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições, confirmar ou levantar hipóteses alternativas”.

As pesquisas que possuem como objeto de análise as construções culturais e o estabelecimento do conhecimento e das disciplinas escolares têm ampliado suas concepções sobre o documento pesquisado. Além das fontes oficiais, que “têm recebido um novo olhar e um novo tratamento, outras fontes passaram a ser utilizadas, tais como a fotografia, a literatura, os manuais escolares, os jornais e revistas, a “história” oral, etc.”. (GALVÃO; SOUZA JUNIOR, 2005, p. 397). Essas fontes ampliam a concepção sobre o que acontece no interior dos processos educativos, permitindo uma aproximação do real. Importante afirmar que era previsto o aparecimento de documentos não previamente pensados, e que foi destinado um tempo assim como definida a teoria analítica de Bardin (2010) para sua compreensão. Como afirmam Ludke e André (2013, p. 39), “informações sobre a natureza do

contexto nunca devem ser ignoradas, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos”.

A escolha do método de análise dos dados talvez seja uma das decisões de maior atenção na trajetória metodológica de uma pesquisa, pois, deve-se optar pelo método que melhor viabiliza as indagações sobre o acervo documental em todas as suas possibilidades. Ao iniciar o processo de revisão literária sobre pesquisas qualitativas, percebi que os estudos utilizam, em sua maioria, os métodos de análise baseados em categorias descritivas, optando por esquemas e técnicas que proporcionam um olhar multifacetado para a diversidade de informações recolhidas no decorrer da investigação. Dentre importantes teóricos, recorro ao método de análise de conteúdo de Bardin (2010), definindo-o como um conjunto de técnicas que utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos na reflexão e descrição dos dados coletados, além da consideração de outros fatores como as condições e o contexto em que foram produzidas e coletadas as informações, as inferências dos detalhes, visíveis nos gestos, olhares e escolhas, assim como a leitura das particularidades, principalmente o que não foi transcrito, como as ausências e o silêncio. Utilizo as reflexões de Campos (2004) e Franco (2012) como estudo de apoio, na intenção de melhor compreender as teorias de Bardin (2010) na aplicabilidade de sua metodologia.

O objetivo explícito do método de análise de conteúdos é produzir conclusões que incidem sobre o material coletado nos muitos encontros entre a pesquisa e seus sujeitos. Essas inferências não partem exclusivamente de uma descrição solitária realizada pelo pesquisador sobre o texto analisado. A interpretação é realizada sob as lentes teóricas das referências escolhidas, observando constantemente as condições reais do campo analisado e a objetividade sobre seu conteúdo, não perdendo de vista a orientação dos objetivos (geral e específico) presentes na pesquisa.

Franco (2012, p. 30) afirma que o olhar objetivo sobre a mensagem não descarta a “possibilidade de se realizar uma sólida análise acerca do conteúdo ‘oculto’ das mensagens (...) que pode ser decifrado mediante códigos especiais e simbólicos”. Dessa afirmação é possível compreender que além de várias possibilidades, a proposta metodológica de Bardin (2010) permite também alcançar informações que transitam em um espaço de veracidade instável, em que popularmente designamos de entrelinhas. Como afirmam Ludke e André (2013, p.48), “a análise não se restringe ao que está explícito no material, pois é preciso ir mais fundo, desvelando mensagens explícitas, dimensões contraditórias, e temas

sistematicamente silenciados”. Nesse campo, o simbólico ganha representatividade e de forma proporcional emerge a subjetividade do pesquisador para delinear sua análise. Este imperativo permite um equilíbrio de critérios no que tange às críticas sobre a objetividade de uma pesquisa qualitativa, evitando que a análise de conteúdo seja extremamente restrita à fonte documental, “num formalismo excessivo, que prejudique a criatividade e a capacidade intuitiva do pesquisador, (...) nem tão subjetiva, levando a impor as suas próprias ideias ou valores”. (CAMPOS, 2004, p. 613)

3.1.3 As entrevistas narrativo-episódicas e os sujeitos da pesquisa

As experiências vinculadas às diferentes situações de mesmo teor temático, circunstâncias concretas e domínios singulares podem ser armazenadas e lembradas por meio de entrevistas na forma de conhecimento narrativo-episódico. Trata-se de uma metodologia que coleta e analisa o conhecimento mediante entrevistas na forma de uma narrativa de pequena escala, baseada em fatos e acontecimentos do cotidiano. O entrevistador é autorizado a intervir no decurso da fala, estabelecendo uma relação que se aproxima de um diálogo investigativo, interligando sequências de perguntas e respostas, objetivando a triangulação de diferentes abordagens como base para a coleta de dados. A entrevista narrativo-episódica possui a prerrogativa de utilizar diferentes formas de dados, sejam eles conhecimento episódico ou semântico.

Por episódico, entendem-se os conhecimentos inerentes ao cenário da situação vivenciada, ou seja, onde ocorreu, o que e quando aconteceu, quanto tempo durou, quem estava envolvido e em quais situações, dentre outros. Por conhecimento semântico compreendem-se as leituras possíveis realizadas sobre o ocorrido, de caráter mais abstrato, envolvendo os motivos, as relações entre causas e efeitos, os argumentos e teorias interpretativas. Ao confluir essas informações, é possível a produção de diferentes níveis de dados, alterando entre “episódios específicos recordados em diferentes níveis; narrativas de situações que ocorrem regularmente sem prévia definição espaço-temporal, (...) e conceitos e abstrações sobre suas experiências. (RESSURREIÇÃO, 2015, p. 155)

O elemento central da entrevista narrativo-episódica é o direcionamento provocado pelo pesquisador para que o entrevistado relate acontecimentos ou uma série de situações correlacionada ao tema em destaque. Os episódios, quando tratados como um objeto dessas

narrativas, permitem uma abordagem mais concreta em comparação com a narrativa da história de vida. Essa metodologia de entrevista permite que determinadas situações de relevância à pesquisa sejam resgatadas e revividas de acordo com suas especificidades, possibilitando ao narrador a opção de um recorte que delimita as dimensões de seu relato. Este método “abre espaço às subjetividades e interpretações do entrevistado no contexto das narrativas situacionais; ela não as reduz e classifica imediatamente, mas ao invés disso descobre o contexto de sentido em que ela é narrada”. (FLICK, 2002, p. 128)

A entrevista episódica não exige uma narrativa integral como referência; pelo contrário, predispõe de múltiplas narrativas delimitadas. A opção pelo método narrativo adjetivado com o termo episódico justifica-se, entre outras questões, por definir com maior precisão e detalhamento o processo de reconstituição de realidades vividas em diferentes tipos de situações, não necessitando que a escolha destas situações seja definida antecipadamente. A liberdade permitida ao entrevistador em propor o trânsito, a seleção e aprofundamento em diferentes momentos e fatos da subjetividade do entrevistado é verificada em menores proporções em outras metodologias de entrevista, a exemplo da narrativa biográfica, e ainda menos pelas ferramentas de coleta com abordagens de inspiração quantitativas, como os questionários. Segundo Flick (2004, p. 117), a entrevista deve ser suficientemente aberta para que o entrevistado escolha quais os episódios e situações ele irá abordar, e se descreverá ou narrará tal experiência. O ponto de referência é a importância subjetiva da situação para o sujeito pesquisado. “Tanto a forma de apresentação da situação (descrição ou narrativa) como a seleção de outras situações podem ser escolhidas pelo entrevistado de acordo com aspectos de relevância subjetiva.”

Segundo Pádua e Teixeira (2006, p. 2-3), sem desprezar os limites defrontados em uma situação discursiva, é possível afirmar que a narrativa possibilita conhecer a subjetividade do(a) entrevistado(a) por meio da sensibilidade analítica do pesquisador. Segundo as autoras “os sujeitos generosamente emprestam e confiam suas vidas aos/as entrevistadores/as, que delas recolhem não somente os fatos, mas os sentidos, os sentimentos, os significados e interpretações que tais sujeitos lhes conferem”. Esse exercício permite uma aproximação das múltiplas realidades adjacentes, porém inúmeras vezes invisíveis em entrevistas direcionadas. Permite também uma discussão inclusiva e socialmente democrática, considerando, principalmente, a compreensão dos(as) protagonistas, no caso em questão os(as) professores(as), e uma aproximação do “cotidiano das relações sociais e políticas e dos

tempos de formação acadêmica, permitindo a análise de suas repercussões nas subjetividades docentes e discentes”.

Importante considerar a aproximação entre os métodos presentes na entrevista narrativo-episódica e a entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada inicia-se com um roteiro previamente estipulado, mas sem a responsabilidade de manter uma ordem rígida que dimensione o diálogo para um controle de perguntas e respostas. As entrevistas qualitativas possuem um guia norteador, porém de pouca estruturação, ou seja, sem uma rigidez que definem a ordem e a formulação das perguntas. Para os autores, esse método assemelha-se “muito a uma conversa. (...) em que o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos”. (ALVES; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 163)

Outro fator que despende relevância é a compreensão dos sujeitos entrevistados sobre os objetivos e características da investigação. Nessa pesquisa, as informações foram repassadas informalmente no primeiro contato entre pesquisador e candidatos a sujeitos, ocorridas entre os meses de dezembro de 2017 e janeiro de 2018, após as considerações dos pareceristas sobre o projeto de pesquisa apresentado em novembro de 2017 à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação da UEMG. Após a escolha definitiva dos sujeitos, esta conversa foi retomada, mais precisamente no dia que ocorreram as entrevistas. Foi informado neste instante, além dos assuntos já citados, detalhes do desenho metodológico escolhido, assim como os procedimentos sobre a análise das informações fornecidas, minúcias documentais relacionadas a questões éticas e como ocorreria a socialização dos resultados analíticos.

Os procedimentos propostos nesta investigação foram submetidos na plataforma Brasil, sendo avaliado pelo conselho de ética e pesquisa (CEP) sob o título provisório: “A formação continuada para a educação das relações étnico-raciais: um estudo de caso sobre um Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das culturas Afro-Brasileiras.” Foi estabelecido que as informações obtidas por meio das entrevistas serão analisadas pelo pesquisador e retornadas para a avaliação dos entrevistados. Somente após suas aprovações é que ocorrerá a socialização dos dados. Considerando que a abordagem qualitativa procura compreender os significados concedidos aos eventos pelos sujeitos da pesquisa, “torna-se necessário verificar se as interpretações do pesquisador fazem sentido para aqueles que forneceram os dados nos quais essas interpretações se baseiam.” (ALVES;

GEWANDSNAJDER, 1999, p. 172). Após este momento, é possível rever análises, incluir questões, induzir novas conversas, na intenção de aproximar a pesquisa com a realidade vivenciada.

Foi informado que o estudo poderá ser submetido a canais de comunicação acadêmica, como seminários, congressos, aulas, periódicos físicos ou virtuais, dentre outros, que abordam a temática da EREER e formação continuada. O objetivo desta socialização é apresentar uma investigação quanto a análises dos pares e também de pesquisadores experientes, na intenção de enriquecer qualitativamente a produção deste conhecimento. Todos os sujeitos autorizaram a utilização de seus nomes verdadeiros em todos os canais de comunicação citados, e para formalizar tal permissão, assinaram o documento denominado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, formalizando a autorização das informações citadas.

A escolha dos sujeitos desta pesquisa foi, particularmente, uma tarefa descomplicada de realizar. Inicialmente, torna-se obvio que todos os(as) cinco profissionais escolhidos(as) inicialmente como sujeitos, participaram do II Curso de Aperfeiçoamento em questão. Todos eles(as) estiveram presentes enquanto funcionários da rede municipal de Juatuba após a concretização do curso, o que possibilita compreender os reflexos de suas formações ao longo de um determinado tempo. Outra questão inerente a todos(as) é a empatia com as práticas de implementação da Lei n. 10.639/2003, visível ao ouvir meu relato sobre esta pesquisa, que antecedeu o convite de serem sujeitos deste estudo.

Nos aspectos individuais, dado o contexto anteriormente informado, era imprescindível o relato da professora Sônia dos Anjos, que exerceu o cargo de coordenadora do grupo de História no período de 2002 até o final do ano de 2012. Sônia é moradora, desde criança, do município de Juatuba. Neta e filha de homens negros, Sônia, hoje com 44 anos, também se identifica como uma mulher negra, e afirma ter crescido em uma família que sempre valorizou suas características físicas. Filha de uma professora, desde pequena foi incentivada a estudar, tanto que já entrou na escola sabendo ler. Seu pai frequentou a escola já mais velho, no módulo de educação que hoje é identificado como Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Incitada pela família, Sônia é ávida por estudos. No Ensino Médio formou-se em magistério. Graduou-se em Estudos Sociais na Universidade de Formiga, onde posteriormente conclui sua licenciatura em História e sua primeira pós-graduação, no curso de Especialização em História Geral do Brasil. A partir de então, Sônia concluiu uma série de especializações, sendo uma na UNI-BH, em “História do Brasil Contemporâneo”, seguida de duas na

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), em “Filosofia da Arte e da Estética” e “mídia e educação”. Conclui outra especialização em “Ciências Políticas”, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e a última em “Violência na Escola”, pela Universidade Federal do Paraná. Por meio do incentivo de alguns/algumas professores(as), encontrados(as) neste percurso formativo, Sônia iniciou algumas disciplinas isoladas na UFMG, frequentando os programas de mestrado das faculdades de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e, por fim, a faculdade de Letras, onde conquistou o título de Mestre, no ano de 2008, e de Doutora em Literatura, no ano de 2014.

Sônia admite que conheceu o racismo na escola, e diz que neste espaço, quanto mais escura a cor da pele, mais discriminação o indivíduo sofre. Afirma que optou em trabalhar as questões raciais porque não queria que seus alunos tivessem a mesma experiência de discriminação que ela vivenciou. No ano de 2019, ela conclui 26 anos como professora de história na escola pública, sendo que na rede estadual, ela trabalha, desde o início de sua carreira, na mesma instituição que estudou o ensino fundamental e médio. Na rede municipal de Juatuba, ela é uma das funcionárias mais antigas, aprovada em concurso público na década de 1990. Atualmente, assume a pasta da Secretaria Municipal de Cultura e Turismo.

José Luiz é professor da rede municipal de Juatuba desde o ano de 2005, quando também foi efetivado por meio de concurso público. No ano de 2007, ele assume, em paralelo com a atividade docente, a coordenação do Grupo de Ensino Religioso. José Luiz e a professora Sônia destacaram-se como principais incentivadores dos(as) professores(as) no que tange às formações docentes e às atividades pedagógicas de efetivação da Lei n. 10.639/2003 no município. Ambos participaram enquanto articuladores entre Semed e o Programa Ações Afirmativas, no processo que possibilitou a participação dos(as) profissionais da educação no curso de aperfeiçoamento. Estes(as) coordenadores(as) possuíram papéis hierárquicos de relevância em torno das práticas de efetivação da EREER, sendo fundamentais na construção dessas ações.

José Luiz, hoje com 49 anos, passou sua infância e juventude como morador de uma região rural e periférica da cidade de Betim. Autodeclarado negro, fiel de uma religião cristã protestante, cursou o ensino fundamental em uma escola pública municipal e concluiu o ensino médio e técnico em Metalurgia na Escola Vital Brasil, após ter abandonado o curso de agropecuária na Fundação Caio Martins.

Iniciou-se profissionalmente em uma indústria metalúrgica, local onde seu pai havia trabalhado. Neste espaço, desenvolvendo a função de encarregado, foi obrigado a exercer, com muito incômodo, a opressão do trabalhador negro. Insatisfeito com todo o contexto que o envolvia, decidiu abandonar a profissão e realizar o curso de graduação em História, na faculdade de Formiga. Nesse período, devido a necessidades financeiras, José Luiz conseguiu dois empregos, sendo o primeiro, durante o dia em uma fábrica, e o segundo na secretaria de uma escola, no horário noturno. Após concluir a graduação, conseguiu uma vaga como professor, e devido seus saberes pessoais e experienciais, iniciou, com muita restrição, as discussões sobre as questões raciais.

Participante de movimentos sociais, o então professor José Luiz percebeu a necessidade de travar outros diálogos que extrapolam os temas abordados no interior do contexto escolar. Esta inquietação ocasionou sua inserção na luta sindical, quando então se elegeu no cargo de um dos diretores do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais, (Sind-UTE), subsede Betim. Nesse período ele foi aprovado em concurso e efetivado no segundo cargo como professor da rede municipal da prefeitura de Betim, enquanto professor de ensino Religioso.

Atualmente, José Luiz é casado e pai de uma criança. Elegeu-se no cargo de diretor do Sind-UTE Estadual, e encontra-se afastado das redes de ensino que possui vínculo.

A professora Marisa foi, segundo o relato de seus pares, uma das docentes que apresentou maior envolvimento em torno das questões raciais no período escolhido para a análise desta dissertação. Hoje, com 46 anos, afirma que foi nascida e criada em Francelinos, distrito pertencente à cidade de Juatuba. Identifica-se como parda, fruto da união multirracial de sua família. Afirma que vivenciou muitas características da cultura negra em sua história, principalmente em relação as sua religiosidade e por meio dos movimentos sociais da Igreja Católica. Declara também que somente consegue estabelecer essa relação após a aquisição dos saberes sobre a temática racial nos vários processos formativos que vivenciou, inclusive na rede municipal de Juatuba.

Marisa destaca que concluiu o ensino fundamental no final de sua adolescência, com aproximadamente 18 anos. No final do ensino médio, ela teve uma grande influência de uma professora para ingressar na faculdade de História. No ano de 2001, esta mesma docente, percebendo os saberes experienciais que Marisa possuía enquanto catequista da Igreja Católica, influenciou a gestão administrativa para que a recém graduanda assumisse o cargo

de professora de Ensino Religioso na prefeitura de Juatuba. Com o passar do tempo, algumas aulas de História foram aparecendo, e a então professora Marisa foi substituindo o cargo inicial pela disciplina de sua graduação. No ano de 2005, Marisa foi aprovada no concurso público de Juatuba, porém, por não ter sido relacionada dentro das vagas oferecidas, não conseguiu a efetivação, assumindo um cargo por meio de contrato público. Ela teve esse contrato renovado até o ano de 2014, quando foi substituída por outros professores aprovados em um novo processo seletivo. Neste mesmo ano ela concluiu uma pós-graduação em Inspeção escolar. Marisa é casada e não possui filhos. Em 2016, ela foi eleita como diretora de uma escola da rede estadual da cidade de Mateus Leme, cargo que assume atualmente. Ela aguarda também a efetivação do seu segundo cargo de professora, devido ter sido aprovada em primeiro lugar, no concurso realizado pela rede estadual no ano de 2017.

O professor André foi selecionado como sujeito desta pesquisa por ser um grande incentivador das questões raciais, e também por representar um outro olhar sobre as práticas em torno da EREER, dado que é professor do conteúdo de geografia, e foi participante ativo do grupo de estudos desta disciplina. Morador desde a infância da região central de Betim, identifica-se como negro, pois defende que as pessoas pardas e pretas do país compõe o grupo de pessoas negras. Assume que sua posição identitária incomoda algumas pessoas de seu convívio, devido possuir certas características não negras, como o cabelo liso e a pele não tão escura. cursou o ensino fundamental e médio em escolas públicas da rede municipal e estadual, sendo que, em paralelo, concluiu o curso técnico profissionalizante em elétrica. Com 19 anos foi aprovado no vestibular de Geografia, com ênfase em análise ambiental. Identificou-se com a docência no decurso da graduação, e também por influência de sua mãe, que atualmente é professora aposentada de matemática.

Após trabalhar muitos anos no setor de limpeza urbana da prefeitura de Betim, André conseguiu, no ano de 2007, um cargo na designação para professor de geografia da rede estadual. No ano seguinte começou a trabalhar na cidade de Juatuba, enquanto docente contratado, permanecendo até o ano de 2016, quando teve sua vaga ocupada por um candidato aprovado no concurso de 2012. Importante citar que André também foi aprovado neste concurso, porém, a prefeitura encerrou a chamada de aprovados um número antes de chegar a sua classificação, o que gerou muita indignação com a gestão administrativa.

Pela UFMG, além do Curso de aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-brasileiras, André participou de uma pós-graduação sobre meio ambiente e educação. O

professor também participou de uma formação sobre as questões raciais na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), porém não conseguiu concluí-la. Atualmente, André está com 35 anos, é casado e possui uma filha. É efetivo como professor de geografia da rede estadual de Minas Gerais, e também possui, por meio de contrato, um cargo como docente na rede de ensino municipal da prefeitura de Betim. Assim como a professora Marisa, aguarda a efetivação do seu segundo cargo na rede estadual por meio do concurso realizado em 2017.

A professora Marilene foi selecionada para as entrevistas por ser uma professora PII alfabetizadora, e, portanto, porta-voz de outra realidade de importância significativa: a EREER na educação infantil. Identifica-se como parda, e, assim como Marisa, é moradora antiga do distrito de Francelinos. Possui uma relação próxima com os movimentos sociais comunitários e religiosos, no caso, a Igreja Católica.

Marilene perdeu a mãe ainda criança, e seu pai estudou somente até a terceira série. Conseguiu, a exemplo de todas as irmãs, a graduação no ensino superior. Todas as mulheres da família convergiram para a área da educação, sendo que algumas ocupam o cargo de professora e outras de pedagoga. Marilene fez pedagogia, e possui uma pós-graduação em ciência da religião. Iniciou a docência no ano de 1985, pela prefeitura de Mateus Leme. Após a emancipação da cidade de Juatuba, Marilene passou a ser funcionária efetiva da rede municipal, trabalhando enquanto professora alfabetizadora, cargo que exerceu até o ano de 2013, quando teve um problema na voz, e se afastou das salas de aula. A partir de então, trabalhou na Semed, no cargo de secretaria do conselho de educação, vindo a aposentar em dezembro de 2016. Marilene possui hoje 52 anos, é solteira, e, atualmente, assume a presidência do Centro Social de Francelinos.

Após a realização das entrevistas com esses sujeitos, percebi a necessidade de ouvir um representante da gestão educacional, fato também indicado pelos pareceres das professoras de minha banca de qualificação. Dessa forma, realizei uma entrevista com o atual Secretário de Educação Municipal, o professor Islander, que está à frente desta pasta desde o ano de 2013, e que atuou como coordenador geral da Semed no período de 2005-2012, acompanhando, enquanto gestor, todo o processo formativo em análise, desde a instituição das parcerias, os trâmites burocráticos, assim como a execução das práticas pedagógicas. O roteiro de perguntas desta conversa diferencia-se dos demais, devido ao fato desse sujeito não ter frequentado o curso de aperfeiçoamento e também não ter atuado enquanto professor

regente de turma nos anos analisados. Porém seu relato, ainda que cometido perante outros questionamentos, torna-se necessário para uma compreensão multilateral das relações aqui investigadas.

Tabela 06: Sujeitos da pesquisa

Nome	Cargo
André	Professor de Geografia
José Luiz	Professor de Ensino Religioso e Coordenador do grupo de Estudos da disciplina
Marilene	Professora PII
Marisa	Professora de História
Sônia	Professora de História e Coordenador do grupo de Estudos da disciplina
Islander	Professor de Ciência, Coordenador Geral dos grupos de estudos

A escolha desses sujeitos, com exceção do professor Islander, demonstra, em um primeiro olhar, a manutenção de um padrão seletivo, representado na figura do(a) docente cursista. Porém, esses(as) professores(as), em uma análise mais aguçada, revelam-se personagens com importantes distinções em suas trajetórias formativas e em suas ações profissionais. Essa diversidade sugere uma ampliação do olhar investigativo para realidades múltiplas que se apresentam dentro do campo de pesquisa, permitindo análises que questionem o curso de aperfeiçoamento e as práticas em torno da EREER por meio de importantes categorias analíticas. Dessas destacam-se a relevância dos múltiplos e contínuos processos formativos: o papel protagonista dos(as) coordenadores(as) e gestores(as) no processo de implementação da Lei n. 10.639/2003; o diálogo e também o silêncio presentes nas relações entre docente, academia e escola; a transposição do conhecimento acadêmico para as diversas realidades educativas; as diversas contribuições em torno dos saberes relacionados às questões raciais, proporcionadas pelo curso de aperfeiçoamento; a autonomia profissional; a interdisciplinaridade e o processo de reflexão docente; os reflexos da circularidade do(a) profissional da educação em suas práticas; a importância da gestão no enraizamento das ações, dentre outros.

3.2 Validação da Pesquisa perante a academia

Como já afirmado, uma pesquisa, para ser validada perante seus pares e manter-se atual e passível de representatividade teórica, precisa, primeiramente, estar sob constante

observação e aprovação da comunidade acadêmica. Portanto, durante todo o processo de investigação, análise e escrita da dissertação, submeti a pesquisa em construção aos canais de comunicação científica que abordam a temática da EREER e a formação docente. No 5º seminário de Educação e Formação Humana: desafios do tempo presente, organizado pelo Programa de Pós-Graduação e Formação Humana da FaE-UEMG em abril de 2017, apresentei como coautor, em parceria com a professora Dra. Santuza Amorim Silva e a mestranda Flávia P. F. Meira, a comunicação oral intitulada “As Conjunturas em Volta da Lei n. 10.639/2003 e as Reverberações na Formação Inicial e Continuada da Educação”. A parceria citada repetiu-se no “II Congresso de Pesquisadores (as) Negros(as) da região Sudeste: negritude e afro-brasilidades em tempos de incerteza”, ocorrido no final de Fevereiro de 2018 na Faculdade de Educação da UFMG, onde apresentamos a comunicação intitulada: “Diálogos acerca da implementação das DCN-ERER para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na formação docente e o paradigma da dupla consciência”. Por fim, no “III Seminário Nacional Afirmação das diversidades”, organizado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG), em setembro de 2018, reprisamos a autoria, agora com a inclusão de meu orientador, o professor Dr. José Eustáquio de Brito, onde apresentamos a comunicação intitulada “Saberes docentes e o processo formativo para a Educação das Relações Étnico-Raciais”.

4. INTERLOCUÇÕES EM TORNO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

4.1 Um olhar sobre a Lei n. 10.639/2003: breve contextualização

Historicamente, o direito à educação configura-se como uma das principais e pioneiras bandeiras de luta na conquista da cidadania pela população afro-brasileira. Após 1888, como afirmou Bastide, o povo negro foi deixado à própria sorte, e tornou-se necessário lutar pela “segunda abolição”, ou seja, criar condições para a alteração do quadro de miséria e submissão na qual a maioria dos ex-escravizados e seus descendentes encontravam-se. Neste contexto houve uma “propensão dos negros em valorizar a escola e a aprendizagem escolar como um ‘bem supremo’ e uma espécie de ‘abre-te sésamo’ da sociedade moderna”.³² (SANTOS, 2005, p. 21)

Após uma sucessão de enfrentamentos políticos, ideológicos, físicos, que objetivavam a inserção do povo negro nas políticas públicas e o enfrentamento ao racismo pós-abolição, é possível afirmar que, em meados do século XX, surge o embrião das ideias que, futuramente, seriam formalizadas em projetos de leis, propondo a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. Para exemplificar tal reivindicação, Santos (2005, p. 4) compartilha parte da declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, em 1950. Nesse congresso recomendou-se, dentre outros pontos, “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país, (...) e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo”.

Esse mesmo autor afirma que em 1978, após a transposição do período de maior autoritarismo do regime militar, ressurgem no cenário político os movimentos sociais, e destes o movimento negro, que intensifica em sua agenda a discussão sobre a esfera educacional. Dentre suas várias reivindicações destaca-se a “reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas” (SANTOS, 2005, p. 23). Atento a esses anseios, Abdias do Nascimento cita em uma entrevista a visão de Pereira, que em julho de

³²No plano educacional, a legislação brasileira excluía a população negra dos bancos escolares. “O Decreto n. 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. (...) O Decreto n. 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares.” (BRASIL, 2004, p. 7)

1981, na 33ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada em Salvador, importantes representantes de entidades e organizações negras analisavam a implementação do Memorial Zumbi, e dentre os objetivos destacados inclui “exigir do sistema oficial de ensino a correção dos currículos escolares, omissos e injustos à comunidade afro-brasileira”. (PEREIRA, 2010, p. 203)

Nos anos seguintes, foram apresentados projetos em níveis municipal, estadual e federal que resgatem tal reivindicação, propostos em sua maioria por políticos negros que representavam o movimento social em suas bancadas legislativas. Moehleck (2016) afirma que em 1983, na posição eletiva de Deputado Federal, Abdias do Nascimento formulava e apresentava o primeiro projeto de lei que exigia a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, entre outras exigências. Trata-se do Projeto de nº 1.332 propondo uma política de “ação compensatória”, que resultaria em instrumentos de compensação para afro-brasileiros, mediante séculos de discriminação. Dessas ações destacam-se, vagas para negros e negros em concurso público; bolsas de estudo, incentivos a empresas que combatessem a discriminação racial, a incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como a introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil (MOEHLECK, 2016, p. 421). O projeto não foi aprovado pelo congresso.

Diante do desafio proposto, Pereira e Silva citam uma das primeiras ações governamentais em âmbito estadual, ocorridas em Salvador, no ano de 1985, quando a Secretaria de Educação e Cultura da Bahia, determina a inclusão da disciplina “Introdução aos Estudos Africanos” nas escolas públicas estaduais do estado, acontecimento de grande simbolismo para a população afrodescendente local. (2013, p. 4). No ano seguinte, em 1986, em Brasília/DF, representantes do movimento negro de dezesseis estados da federação, reunidos na Convenção Nacional do Negro, indicaram aos membros da Assembleia Nacional Constituinte n. 87, entre outras recomendações, que o processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira, entre eles a inclusão nos currículos escolares do ensino da história da África e da História do Negro no Brasil.

Em 1988, o então deputado federal Paulo Paim apresenta à Câmara dos Deputados uma nova proposta de alteração da LDB por meio do Projeto de Lei n. 678 de 10 de maio de 1988, “que estabelecia a inclusão da matéria ‘História Geral da África e do negro no Brasil’ como disciplina integrante do currículo escolar obrigatório” (FREITAS, 2010, p. 25). Nesse

contexto, as várias articulações da militância negra,³³ aliado ao diálogo com políticos sensíveis à questão racial brasileira, tiveram como resultado “a inclusão, por meio de leis, de disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano nos ensinos fundamental e médio das redes estaduais e municipais de ensino”³⁴ (SANTOS, 2005, p. 26).

No âmbito federal, Freitas (2010) informa que no ano de 1995 foram apresentadas no Congresso Nacional duas propostas de lei (PL) que propuseram alterações no currículo por meio da inclusão do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira: a PL n. 498/93 de autoria de Humberto Costa, tramitada primeiramente no ano de 1993 em Pernambuco e depois levada a Brasília e a PL n. 18 de 22 de fevereiro de 1995, de autoria de Benedita Souza da Silva Sampaio. Ambos os projetos de leis não conseguiram sucesso em suas trajetórias de aprovação.

No ano de 1995, no dia 20 de novembro (dia da Consciência Negra) aconteceu a importante Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela a Vida. Segundo Santos, neste significativo evento, representantes do movimento negro de todo o país entregam ao então Presidente Fernando Henrique Cardoso o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que entre várias propostas sugere: “Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras” (2005, p. 25). Moehleck afirma que, “no âmbito do Movimento Negro, a Marcha representou um momento de maior aproximação e pressão em relação ao poder público instalado” (2016, p. 423).

No ano de 1995, no dia 20 de novembro (dia da Consciência Negra) aconteceu a importante Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida. Segundo Santos(2010, p. 25), neste significativo evento, representantes do movimento negro de todo o

³³Importante citar que além de propor mudanças na Constituição Federal o movimento negro promove intervenções diretamente nas escolas. Segundo Pereira (2010) a estratégia de atuar no espaço escolar foi muito utilizada por organizações negras em vários estados. Foram produzidas cartilhas direcionadas não somente aos alunos, mas também professores e militantes em toda a região do Brasil.

³⁴ Como exemplo, Santos (2005) cita a Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 5 de outubro de 1989: “Art. 275. É dever do Estado preservar e garantir a integridade, a respeitabilidade e permanência dos valores da religião afro-brasileira e especialmente: IV – promover a adequação dos programas de ensino das disciplinas de geografia, história, comunicação e expressão, estudos sociais e educação artística à realidade histórica afro-brasileira, nos estabelecimentos estaduais de 1ª, 2ª e 3ª graus.” (SANTOS, 2005, p. 26). Cita também a Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, promulgada em 21 de março de 1990: “VI – a inclusão de conteúdo programático sobre a história da África e cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais (Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte *apud* Silva Junior, 1998, p. 174, citado por SANTOS, 2005, p. 26).

país entregam ao então Presidente Fernando Henrique Cardoso o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que entre várias propostas sugere: “Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras.”. MOEHLECK afirma que no âmbito do Movimento Negro, a Marcha representou um momento de maior aproximação e pressão em relação ao poder público instalado (2016, p. 423).

Seguindo a linha cronológica, é necessário citar o Projeto de Lei do Senado (PLS) n. 75 de 24 de abril de 1997, do então senador, intelectual negro e militante Abdias do Nascimento “que dispunha sobre as medidas de ação compensatória para a implementação do princípio da isonomia social do negro e incluía no ensino dos idiomas estrangeiros, em regime opcional, as línguas ioruba e kiswahili” (FREITAS, 2010, p. 25). Esse projeto, assim como os outros anteriores não obtiveram aprovação necessária para a continuação do processo legal. Tal situação será convertida por meio da aprovação do Projeto de Lei n. 259, de 1999, de autoria da deputada Esther Grossi em coautoria com o deputado Ben-Hur Ferreira que “dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências” (BRASIL, 2004).

Em 9 de janeiro de 2003 é sancionada a Lei n. 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Base (LDB n. 9.394/96) com a inclusão dos artigos 26-A, 79-A e 79-B, e instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e das culturas afro-brasileiras no currículo escolar do ensino fundamental e médio.

A tentativa de narrar cronologicamente uma faceta dos caminhos que levaram à promulgação da Lei n. 10.639/2003 possui a intenção de demonstrar que ela é fruto de uma trajetória coletiva, histórica e de lutas do Movimento Negro. É uma discussão que no decorrer das décadas ganha direcionamento ideológico, sustentabilidade teórica, fôlego político, e que, principalmente, a partir da década de 1970, já possuiu como definição estratégica a urgência da aprovação de uma lei que agregue ao currículo nacional a obrigatoriedade de estudar a história e cultura do povo negro. Vejo que é indissociável pesquisar a educação das relações étnico-raciais sem relacionar o movimento negro. Em análise ao parecer do Conselho Nacional de Educação que apresenta as DCN-ERER (BRASIL, 2004), percebe-se uma grande atenção destinada a este movimento, especialmente no que se refere à formação continuada e

elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a temática junto aos(as) professores(as).

Aprovada a Lei n. 10.639/2003, segue um longo caminho para sua implementação. A inserção de estudos sobre as culturas africanas e afro-brasileiras torna-se uma atitude que exige muitos enfrentamentos políticos, visualizando um processo de avanços e recuos. Ao analisar os depoimentos dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa, ação que pretendo desempenhar de forma paralela com a apresentação dos muitos diálogos teóricos que aqui serão realizados, percebe-se a presença de vários desafios enfrentados pelos(as) docentes³⁵.

A professora Marilene, ao analisar o processo de implementação da Lei n. 10.639/2003 na cidade de Juatuba a partir de 2005, afirma que a sociedade, como um todo, inclusive a instituição escolar, de uma forma geral, não confere a real importância que a lei deveria ter. Declara, entre várias constatações, os poucos exemplos de práticas pedagógicas interdisciplinares que tocam a questão racial, afirmando que tais ações são realizadas, principalmente, pelos professores de história, ensino religioso e geografia. Afirma também que na educação infantil, essas práticas são pontuais, realizadas quase que exclusivamente em razão de datas comemorativas.

A professora Sônia dos Anjos, ao realizar uma interpretação sobre o processo de implementação da Lei n. 10.639/2003 a nível nacional, possui uma opinião que converge com o pensamento da professora Marilene:

A lei é muito importante, mas ela ainda não foi aplicada nas escolas deste país. As escolas fingem que a lei não existe. Ou tratam com muito pouco caso. (...) A escola não quer dialogar. Então se o assunto for o povo negro, suas tradições, seus enfrentamentos, a porta não está aberta.

O professor José Luiz Rodrigues reitera, como um dos muitos problemas, a dificuldade de propor o debate racial na sociedade brasileira, em especial nas escolas. Ele cita uma de suas experiências ocorridas no início de sua carreira, antes de compor o corpo docente em Juatuba:

É um tema tão espinhoso, (...) incompreendido no espaço escolar. Quando eu comecei, pouco a pouco a discutir estas questões na sala de aula, ainda com muita restrição, tive que mudar de escola várias vezes. Varias vezes eu tinha

³⁵ Nos capítulos 4, 5 e 6, serão utilizadas citações dos(as) docentes André, Islander, José Luiz, Marilene, Marisa e Sônia, referente às várias entrevistas realizadas durante o ano de 2018. Por serem arquivos não publicados, não irei apresentar o número da página da qual foram extraídos.

que sair de um lugar porque eu era considerado o elemento que era o problema, por trazer questões que a comunidade escolar não achava relevante para as pessoas.

Estas primeiras aproximações com os sujeitos da pesquisa revelam, entre outras questões, alguns dos muitos desafios existentes no processo de implantação e implementação da Lei n. 10.639/2003 na realidade educacional do país. Desconhecimento sobre a temática racial, o não diálogo, a visibilidade permitida, a superficialidade das ações, a branquitude normativa, o racismo institucional, a negação do debate são algumas das categorias que emergem dos relatos dos(as) professores(as) entrevistados, e que tornam a EREER uma temática que necessita de análises múltiplas e contínuas.

Cavalleiro (2005) e Munanga (1996, 2004) nos mostram que uma das principais causas para a existência deste cenário encontra-se no histórico do silenciamento da história e da cultura afrodescendente, da negação do racismo e da ideologia da democracia racial, que consiste em entender que no país, as diversas ramificações étnico-culturais coexistem norteadas pelo respeito e tolerância pelas diferenças, vivenciando a igualdade de direito e deveres. Esse pensamento apresenta uma proposta de leitura da realidade social em que não há uma problematização do quesito “raça” como uma das principais causas da desigualdade e das mazelas sociais que vivenciamos. Essa ideologia causa, entre vários outros enganos, a disseminação do ideal da meritocracia, perpetuado no raciocínio de que “os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (BRASIL, 2004, p. 11)

A ideologia da democracia racial atinge o imaginário popular, afetando os setores da sociedade como um todo – educação, política, cultura, religião, economia – tornando cada vez mais difícil a consciência em torno de importantes adversidades existentes nas relações sociais. Percebem-se, na atual conjuntura política, as implicações resultantes deste pensamento, visíveis nas muitas dificuldades em debater questões de relevância, como os múltiplos problemas causados pelos séculos de racismo e discriminação racial no Brasil. Termos como “vitimismo” e a revisão deturpada da história e da luta do povo negro são utilizados frequentemente e de forma depreciativa por grupos conservadores, como resposta autoritária às demandas levantadas pelas diversas vozes advindas dos movimentos sociais, na intenção de travar o diálogo, e, de forma irresponsável, afirmar que as reivindicações que

partem desses setores são irrelevantes e/ou se fundamentam em ideologias políticas extremistas.

É perceptível como os efeitos da ideologia da democracia racial adentram o universo escolar, desvirtuando as discussões de cunho racial, e conseqüentemente, dificultando a efetivação da Lei n. 10.639/2003. Direcionando um olhar para a realidade educacional da cidade de Juatuba, percebe-se a existência de alguns exemplos por meio das análises dos relatos dos sujeitos desta pesquisa.

O professor José Luiz Rodrigues, em lembrança às suas primeiras experiências como docente na cidade, afirma que, “na escola era muito presente a questão racial, o preconceito, (...) mas era uma coisa muito velada. As pessoas não trabalhavam isto”. A professora Marilene, ao ser questionada sobre como se trabalhavam as questões raciais no município, no período anterior às formações sobre a temática, declara que “antes se falava no preconceito e tal, mas não era trabalhado com firmeza, com uma certa clareza”. É possível afirmar, por meio do exame destas duas falas, a existência das mazelas advindas do preconceito racial nas salas de aula, e como elas eram negligenciadas pelos(as) educadores(as).

4.2 A ideologia do branqueamento e o silenciamento das questões raciais

Retornando às primeiras décadas do século XX, temos a predominância no pensamento coletivo do ideal do embranquecimento, sustentado na teoria que as principais causas do atraso socioeconômico do país são conseqüências da inserção e expansão das pessoas negras em seu território. Para combater tal “mazela” era necessário extirpar o problema e povoar a nação com pessoas e ideais europeus, embranquecendo-as fisicamente e ideologicamente. Com o passar dos anos esta ideologia racista permanece no inconsciente coletivo da população brasileira, e, como afirma Pereira e Silva (2013, p. 3), “prejudica qualquer busca de identidade baseada na negritude e na mestiçagem, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior”.

As instituições escolares, que no decorrer do século XX, vão introduzir paulatinamente o atendimento à população de baixa renda, e desta, majoritariamente a população negra, vão construir suas bases curriculares inspiradas neste ideário racialmente evolucionista. “A educação formal não era só eurocentrista e de ostentação dos Estados Unidos da América, como também desqualificava o continente africano e inferiorizava

racionalmente os negros” (SANTOS, 2005, p. 22). Esse pensamento naturaliza-se como norma social, pois é repetido e alimentado cotidianamente por meio de práticas e materiais didáticos que valorizam a Europa em sua íntegra, em detrimento da história e cultura afrodescendente. A ideologia da democracia racial, assim como as reminiscências da teoria do embranquecimento, reconceituada nos estudos atuais como branquitude normativa dificultam as discussões sobre as relações raciais e entram a formulação e execução de uma educação pela igualdade, pois sobrevivem e se reformulam nas vivências e consciências sociais.

Ainda nos dias atuais, a ideologia da democracia racial, assim como a branquitude normativa sobrevivem em inúmeras atitudes e comportamentos.

A escola (...) é transmissora e reprodutora do preconceito racial entre os alunos. Omissões, declarações racistas ou desconsideração da questão, tratando-a como um problema menos ou inexistente, são práticas encontradas entre os professores. (FAZZI, 2004, p. 109).

A professora Sônia dos Anjos, ao ser questionada sobre suas vivências com o racismo e a discriminação, relata como reconheceu/vivenciou as suas primeiras experiências como aluna de uma escola pública no então distrito de Juatuba:

enquanto criança, (...) isto nunca tinha passado pela minha cabeça, meu avô negro, por eu não ter crescido em um ambiente racista. Mas eu descobri que havia racismo na escola, na convivência com outras crianças, outros alunos, eu comecei a perceber que havia alguma coisa, algum tipo de xingamento, que não era agradável aos ouvidos, vindo algumas vezes de alguns colegas brancos, e eu nem imaginava que isto pudesse acontecer.

O professor Islander descreve suas vivências sobre a prática do racismo e da discriminação nas escolas em que frequentou no período em que era estudante do ensino básico:

a gente observava na minha época, que havia esta discriminação na escola. Não só como a questão do negro, mas com os homossexuais e os meninos que tinham uma tendência homossexual, ninguém conversava com eles. Muitas vezes um menino negro, ninguém nem falava com ele.

Estes relatos exemplificam as considerações presentes nos estudos de Santana (2003), quando essa autora afirma que a instituição escolar é o local do encontro das crianças negras com as primeiras manifestações racistas presentes na sociedade.

Retomando as atenções para o processo educativo da cidade de Juatuba, escolho alguns relatos que demonstram a presença desses fenômenos. A professora Marilene descreve suas observações sobre o contexto escolar em um período que antecede a implementação das questões raciais no município:

Estes contatos sociais aconteciam no dia a dia, e como eu era professora, há um tempo, acontecia principalmente em sala de aula. A gente via a diferença do tratamento dos alunos às crianças negras, em relação também às crianças mais pobres. (...) Inclusive as crianças negras eram mais tímidas, são mais retraídas dentro de sala de aula. (...) O grupo familiar se restringe. Acha que viver aquele mundinho ali é o suficiente. Vivem naquele mundinho deles mesmo. Como se eles não pudessem se expandir, além daquele preconceito, ou seja, eles se sentem inferiores aos outros, no qual na verdade não existe.

Muitas vezes, o fenômeno da discriminação racial é perceptível nas ações docentes. O professor André Câmara relata um episódio que demonstra esse fato, ocorrido já no contexto de implementação da ERER:

Em um dos conselhos de classe (...) a gente estava tratando sobre o remanejamento de alunos, (...) eu percebi que, por parte de alguns professores havia uma condição de segregação, sabe, algo muito velado. (...) Uma das professoras, muito boa de trabalho, não me entendam mal, mas ela sempre escolhia algum aluno negro para ir para essa sala pior, e chegou o momento que a gente tinha exatamente esses dois pontos, uma aluna negra e uma aluna branca de olhos claros, loira. (...) O fato era decidir qual das duas a gente iria retirar desta sala, que a gente considera uma melhor sala, e ela foi enfática ao dizer que essa aluna negra deveria sair. (...) Ela falava: não, ela tem que sair, ela tem que sair, a outra é tão bonitinha. Sabe, a palavra bonitinha, o tanto que marca, o tanto que massacra estas coisas.

Percebe-se na fala dos sujeitos, como a professora citada utiliza-se da branquitude normativa como pensamento ideológico em seu critério de seleção exclusivo, optando pela escolha do fator raça como condição negativa da aluna. Esse fato não se trata de uma ação isolada e individual, pois, segundo o relato, trata-se de uma prática sempre utilizada pela profissional e por alguns de seus colegas de trabalho.

A autora Simone Ferreira Santos (2016) afirma que as ações e as práticas educativas analisadas em sua pesquisa revelam que os sujeitos docentes não possuem subsídio para o fomento das discussões raciais, pois possuem um olhar elitista sobre o conceito de cultura, e, portanto, não promovem um diálogo que favoreça a diversidade.

A professora Sônia dos Anjos expressa, de uma forma geral, suas observações sobre este olhar segregador ainda presente nas escolas por onde leciona. Segundo a entrevistada:

A escola precisa parar de separar os alunos também pela cor da pele. Quando você observa as turmas de número quatro, cinco, seis e sete, observa a textura dos cabelos, o rosto, a pele. A maioria são meninos negros, meninos da periferia. Eles começam a ser isolados na escola. E os meninos considerados inteligentes, considerados, porque a inteligência é um fator também muito subjetivo, vão pras turmas um, dois e três. As turmas boas, as turmas que todo mundo quer dá aula. Os meninos cheirosos, limpinhos. Ninguém quer saber de onde este menino vem. Que tipo de vida ele tem. Que casa ele mora, se tem saneamento básico. Estas questões não são observadas.

Como dito, a norma seletiva escolhida e utilizada pela escola, do ponto de vista da entrevistada, é pautada nos critérios fenotípicos, tendo como escala hierárquica a branquitude. Importante compreender que, em muitos casos, essa segregação é uma ação naturalizada, fruto histórico de teorias racialistas do século passado, normalizadas e conservadas por meio da perpetuação do silêncio que envolve as questões raciais.

O professor José Luiz Rodrigues expõe suas observações sobre o início de sua prática docência na cidade no ano de 2005:

eu comecei a entender que o componente racial era muito velado a partir das brincadeiras que aconteciam, nas reuniões dos trabalhadores, (...) sempre quando tratavam as questões de gênero e as questões raciais, elas eram regadas a muito preconceito. Não somente um preconceito velado, mas algo que era verbalizado nos espaços.

Segundo o relato do sujeito da pesquisa, percebe-se novamente a predominância de um pensamento racista entre os trabalhadores da educação, dissimulado por meio de “brincadeiras” verbalizadas em público. Essa possibilidade de ofender o próximo por intermédio de piadas de cunho preconceituoso é uma das muitas percepções da predominância da normalização do fenômeno do embranquecimento.

Estudos sobre cultura e educação afirmam que existe uma imposição hegemônica no espaço escolar, que resulta na sobreposição de algumas determinadas culturas sobre a ocultação, negação ou até mesmo a condenação de muitas outras (LIMA FILHO, 1998; SKLIAR, 2003; GOMES, 2010, SANTANA, 2003). Como afirma Fleuri:

o monoculturalismo entende que todos os povos e grupos compartilham, em condições equivalentes, uma cultura universal. A visão essencialista, universalista e igualitária (...) corre o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório, que exclua ou subjugue as demais culturas. (FLEURI, 2002, p. 132)

De acordo com Gonçalves e Silva (2003), a homogeneidade cultural e/ou etnocentrismo não só pretende universalizar os pressupostos e os termos de uma única cultura, como nega a valorização de quaisquer outras formas de expressão que se recuse a moldar-se nos padrões de uma cultura dita “maior”.

As teorias do embranquecimento, do mito democrático, do silenciamento induzem a escola e as ações a ela pertinentes a uma padronização cultural. Percebe-se que referências ao “monoculturalismo” ainda são presentes na retórica de muitos intelectuais, afirmando que neste país conflitos étnico-raciais e culturais não existem, ou que são pontuais e não associados a outras questões de maior importância. Esse discurso é presente nas teorias apresentados por Magnoli (2009) e Kamel (2006). Essas teorias refletem diretamente nas práticas pedagógicas que visam trabalhar a diversidade, pois velam o preconceito e silenciam o debate, sendo, portanto, um dos grandes empecilhos no processo de implementação e enraizamento da Lei n. 10.639/2003. Percebem-se esses entraves no relato do professor André sobre suas práticas pedagógicas que tocam as questões raciais em Juatuba:

trabalhar com africanidades é difícil. (...) várias vezes, nas quais eu trabalhei com a questão tive confronto com os pais, muitas vezes pais com características específicas de religiosidade, nas quais eles entendem que todas essas questões de história e cultura afro-brasileira se destoam do que eles pretendem para os filhos deles. Eles entendem isso como algo maligno. Eu tenho e já tive vários, todos os anos eu tenho.

Vários pesquisadores(as), dentre eles(as) Cavaleiro (2005), Gonçalves (1995), Guimarães (2005), afirmam que o silenciamento das questões raciais, aliado a mecanismos racistas intra e extraescolares promovem o baixo rendimento das crianças e adolescentes negros(as), a violência e evasão escolar. O silêncio predomina nos ambientes públicos, velando o racismo, e reafirmando a ilusão de uma sociedade igualitária e diversa. “Em alguns casos, o silenciamento significa a insegurança em abordar a temática e, também, pode representar a pouca importância atribuída à questão racial no Brasil.” (SANTANA, 2003, p. 42). Como bem sintetiza o professor André Câmara:

a democracia racial no Brasil, é algo que nos massacra todos os dias. É aquela mentira de achar que está tudo bem, que nós somos o país da diversidade. (...) É difícil você perceber se aquela prática é preconceituosa ou racista, (...) porque a nossa própria cultura, a nossa própria sociedade, faz pensar que é algo normal, cotidiano.

Nesta cadeia circular viciosa fenômenos como a ideologia da democracia racial, o monoculturalismo e a branquitude normativa agem ora como causa, ora como consequência dos desgastantes entraves no complexo caminho percorrido na efetivação da Lei n. 10.639/2003 na educação brasileira. Esse movimento naturaliza a homogeneidade da escola, retirando desta o debate que problematizaria as diferenças, repudiaria os estereótipos, e promoveria os diálogos necessários à interação e à promoção de uma educação diversa. A este movimento de imposição cultural, negação do racismo e suas consequências, silenciamento das problematizações das relações étnico-raciais e censura as demandas advindas dos movimentos sociais, denominamos de visibilidade permitida.

4.3 O protagonismo docente na implementação da Lei n. 10.639/2003

Mesmo diante do cenário apresentado, em que a escola tem sido palco de ações discriminatórias e segregacionista, Gomes (2005, p. 146) afirma que muitos(as) educadores(as) pensam que discutir sobre as questões raciais não é tarefa da educação. “É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos.” Em muitos casos, quando a discussão racial adentra o espaço escolar, é devido a iniciativas de educadores(as) sensíveis à questão racial. Esses profissionais possuem um papel protagonista no que se refere à inserção e enraizamento da Lei n. 10.639/2003 no processo educativo, por ser deles(as) as ações que retiram da inércia as discussões sobre a diversidade étnico-racial nas escolas.

Pesquisadores, a exemplo de Luiz (2014) e Silva (2010) relatam que essa preocupação está presente na consciência de poucos profissionais, sendo estes(as), a maioria pertencentes ao grupo de professores(as) das disciplinas de história, geografia e ensino religioso. Essas autoras reconhecem a existência de uma naturalização em torno do argumento de que as responsabilidades sobre a implementação da Lei n. 10.639/2003 são específicas dos(as) profissionais que lecionam as disciplinas citadas. Tal fato possui inclinações teóricas advindas da ideologia da democracia racial, onde se defende que o debate sobre as questões raciais é algo não necessário em uma escola, quiçá realizado por disciplinas das áreas de ciências naturais e exatas, como matemática e ciências, entre outras.

Analisando o contexto educacional de Juatuba, a professora Sônia afirma que, mesmo após o Projeto Africanidades e todo processo de implantação da Lei n. 10.639/2003 na rede municipal da cidade de Juatuba, a questão étnico-racial não é trabalhada por todos os(as) professores. Segundo a entrevistada, em relação à temática racial:

continua-se não falando nada ou então dizendo que isto é responsabilidade do professor de história, ou talvez de língua portuguesa, quem sabe do professor de arte. Os demais professores não se sentem na obrigação de discutir estas relações. Pois eles acham que é só conteúdo, matéria, tem que ter no livro, no exercício, na prova.

É possível, por meio desse relato, perceber o desconhecimento deste grupo de educadores(as) diante da importância da temática racial no processo educativo ao constatar que eles relegam tal assunto à dimensão de um simples capítulo presente nos livros de história. É possível verificar o alto nível de desinteresse desses grupos docentes no que se refere às questões raciais ao identificar que, no grupo de educadores(as) que participaram do curso de aperfeiçoamento, eles não tiveram a presença de nenhum professor(a) das disciplinas de matemática, ciências, língua portuguesa e língua inglesa.

Essa observação, referente ao município de Juatuba, assim como as demais análises presentes neste trabalho, não possui a intenção de serem formuladas enquanto teorias passíveis de generalização, tendo em vista as muitas outras experiências de implementação das questões raciais na escola. Não é preciso grande esforço investigativo para localizar profissionais com formações específicas em outras disciplinas, a exemplo de matemática, física, biologia, dentre outras, que agem como propulsores na efetivação de práticas pedagógicas que valorizam a EREER nas muitas instituições de educação deste país. A questão que se apresenta como objeto de análise central neste momento se refere à existência de um(a) ou mais profissionais educadores(as) que, mesmo diante de um cenário de conservadorismo, agem como protagonistas no trabalho de inserção da Lei n. 10.639/2003 nas escolas.

4.4 As iniciativas advindas da coordenação pedagógica

Focalizando a realidade de Juatuba, percebe-se que a introdução no meio educacional das discussões em torno das questões raciais, seguidas da inserção da temática no currículo

escolar e nas práticas pedagógicas, assim como a existência e a participação nas formações em exercício foram conquistas resultantes do trabalho de um grupo de professores(as) das disciplinas de história, ensino religioso e geografia, e que dentre esses profissionais destacam-se a professora Sônia dos Anjos e o professor José Luiz.

O relato fornecido pelo Professor Islander, coordenador do grupo de ciências no período de 2001-2013 e coordenador geral dos grupos de estudos no período de 2005-2013, contribui para a compreensão do início das discussões sobre as questões raciais na cidade. Segundo o professor:

Em um determinado momento, por volta de 2001, 2002, o Governo Federal, na época ainda no governo do Fernando Henrique, criou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Daí a gente passou a ter umas capacitações para os temas transversais, e, durante o ano, trabalhava aquela capacitação em todos os grupos. (...) Foi muito interessante isto, (...) e cada coordenador, ficou com um PCN, que tinha relação com o seu grupo. Então a Soninha ficou com Ética, Cidadania e Africanidades, que era a questão de gênero e raça. (...) E a gente acabou fazendo a capacitação com os grupos dos temas transversais e dos temas específicos de cada grupo.

Na fala do professor Islander, é possível identificar como se inicia a formação em rede sobre a temática racial dos(as) professores(as) na cidade, e que ocorreu antes da promulgação da Lei n. 10.639/2003. Tal fato se deve a dois motivos, sendo eles, a obrigatoriedade do governo federal, que consiste em capacitar os(as) docentes perante os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e pela iniciativa da coordenadora do grupo de história, Sônia dos Anjos, que escolheu a temática Ética, Cidadania e Africanidades, perante a outros assuntos que também possuíam relevante importância. É possível, por meio da fala do professor Islander, perceber a afinidade da professora Sônia em relação às questões raciais, e, portanto, seu protagonismo docente com esta temática:

Sônia tinha isto meio, como a vida dela. Ela abraçou esta causa. Eu não sei se era da experiência dela de vida, se ela sofreu isto na vida dela, sei lá. Acho que ela abraçou isto, ela tinha amor para fazer aquilo. Ela não fazia porque eu estava mandando fazer, porque chegou do governo federal e eu tenho que trabalhar. Ela fazia porque ela gostava. (...) Ela amava aquilo, ela tinha prazer. Tanto que hoje ela faz isto porque ela gosta. E deu certo.

Interessante reconhecer que a professora Sônia opta em trabalhar as relações raciais na formação de professores em um período anterior ao ano de 2003, em que as discussões sobre o tema ganham evidência nacional, provocadas pela promulgação da Lei n. 10.639/2003. É

também relevante reconhecer que, mesmo com todos os entraves que a EREER enfrentava há dezessete anos, a docente abraçou o desafio de desenvolver formações também para outros grupos de professores que lecionavam disciplinas diferentes da sua.

A fala da professora Sônia desvela algumas das razões de seu protagonismo:

Quando se fala em relações étnico-raciais, eles dizem que é o meu projeto. Como se fosse uma causa. É uma causa minha, mas não é uma bandeira que eu levanto porque eu imaginei que isto era importante. É uma causa coletiva. Uma causa da educação. Não é uma causa individual. Gostaria que ficasse claro, é uma causa individual, mas parte de um processo coletivo, importante para todo mundo. Todo mundo tem que abraçar a causa.

Sua fala indica que suas iniciativas docentes, no que se refere à EREER, não partem exclusivamente de questões subjetivas, mas também, e de forma paralela, são motivadas por razões externas, concernentes com a realidade social, e, portanto, condizentes com os objetivos da educação.

O professor José Luiz, em sua entrevista, também reconhece a importância da professora Sônia enquanto coordenadora do grupo de História e de Ensino Religioso no que tange à inserção da temática racial no município:

a ponte de sustentação do trabalho, eu quero ressaltar, era possível porque ela (Sônia) estava na secretaria internamente, e comprava a discussão, para que eu pudesse desenvolver na escola o meu trabalho, porque eu era professor e ela era coordenadora pedagógica. Grande parte do trabalho que acontecia, que eu começava a desenvolver, eu precisava da ajuda e da chancela dela, para começar a desarmar as coisas que estão em volta dela. Então, como ela era coordenadora pedagógica, ela ajudava nisto.

Prosseguindo com o exercício de análise dos relatos concedidos pelo professor José Luiz, percebem-se que, além das iniciativas da professora Sônia, outros personagens surgiram como sujeitos que atuaram no sentido de dar sustentação ao processo de introdução da questão racial no município.

Naquele período, a gente já tinha a Sônia, que era coordenadora de história, e o coordenador geral é o professor Islander, também um professor efetivo de carreira, nunca se negou, embora sendo uma temática que não fosse de seu pertencimento, nunca se negou a colaborar e deixar que o trabalho não acontecesse. Pelo contrário. Ele procurava respeitar e colaborar para que as coisas acontecessem. Então, internamente, nesta secretaria de educação, enquanto a Sônia dos Anjos, coordenadora do departamento de história e ele

como coordenador geral davam sustentação para que pudesse desenvolver a temática.

Essa narrativa aponta para uma significativa questão: O lugar de importância das pessoas que estão à frente da gestão educacional em concernir e favorecer para que as ações referentes a EREER aconteçam, ainda que essa temática não seja, segundo as palavras do professor, de seu pertencimento.

Ainda focalizando os relatos do professor José Luiz, é possível identificar o momento em que, individualmente, ele percebe a importância de incorporar a discussão sobre as relações raciais, iniciadas pela professora Sônia.

o episódio gerador desta questão, (...) aconteceu com um trabalhador da cidade e o chefe deles. São dois trabalhadores negros, e o chefe deles, em uma determinada ocasião, foi muito infeliz, pois todos os dias provocavam os dois trabalhadores negros, no que tange a questão racial. Um dia eles não deram conta e um deles acabou agredindo o chefe. Naquele período, a prefeitura moveu, no que me parece, um processo administrativo, e aí, eu acabei sabendo desta questão. Eles não eram professores, eram trabalhadores de outro setor, e que, a partir daquilo houve uma manifestação na cidade, em que ocorreu uma atividade com o sindicato dos servidores em defesa daqueles trabalhadores, e, a partir daquele momento, quando eu voltei pra sala de aula, eu decidi trabalhar e discutir a questão racial.

Esta narrativa demonstra a sensibilidade do professor José Luiz em perceber o teor racista presente na relação entre subordinado e chefe, diferente da análise inicial realizada pela prefeitura, que, apressadamente, moveu uma ação contra o trabalhador negro, acusando-o de agressão física. Importante ressaltar a mobilização organizada pelo professor por meio do sindicato dos servidores municipais, na intenção de defender os trabalhadores, colocando-os como vítimas do racismo institucional. Suas observações sobre as relações raciais pertencentes à cultura da cidade, seguida de um processo reflexivo, enquanto trabalhador negro, deferiram suas atitudes e práticas, levando-o, inclusive, a dimensionar a importância de discutir tais temas no interior da escola.

A partir deste momento, ao participar enquanto docente do processo de implementação da Lei n. 10.639/2003 na rede municipal, o professor José Luiz reconhece a importância de ampliar e fortalecer o grupo de coordenação, no que se refere à condução deste processo. Ele então, no ano de 2007, apresenta seu nome como opção para a coordenação do recém-formado grupo de estudos dos(as) professores(as) da disciplina de ensino religioso.

Na verdade, o grupo de estudo de história e Ensino Religioso eram juntos, mas por necessidade e mobilização do coletivo, ele acabou separando, e eu fui o primeiro coordenador. Da sala de aula, fazendo o trabalho, eu acabei tornando coordenador na Secretaria de Educação, durante um período para poder ajudar a desenvolver estas temáticas raciais. A professora que coordenava o departamento de história, a professora Sônia dos Anjos, precisava que aquele coletivo se cercasse de pessoas que fizessem alianças com ela.

Este relato reafirma uma constatação presente nos estudos de Maria Fernanda Luiz (2014). Segundo essa autora, trabalhar as questões raciais é uma decisão política, enfrentada pelos profissionais da educação. Constatação também presente nas pesquisas de Gizelda Costa da Silva (2010), quando a autora destaca a grande importância do papel do(a) professor(a) enquanto protagonista no processo de efetivação da Lei n. 10.639/2003 e suas diretrizes nacionais.

4.5 A importância do coletivo docente na implementação da lei

As questões raciais encontraram respaldo entre os(as) professores(as) dos grupos de história e ensino religioso, fato que se torna fundamental para sua inserção nas práticas pedagógicas. O relato da professora Sônia demonstra que os(as) docentes foram receptivos(as) com a introdução do tema na formação de rede e nas práticas individuais em sala de aula.

Na minha época foi harmônico, pelo menos dentro do grupo de história, dentro do grupo de ensino religioso também. Nós já tínhamos algumas distorções em outros grupos que viam a questão racial como perda de tempo. Não vou citar tais grupos, mas, dentro do grupo de história, a maioria era adepta e se havia alguém contra ele se calava. Porque a maioria defendia a causa. Assim como no grupo de ensino religioso, eram grupos muito unidos, e eram realizados inclusive no mesmo dia, sexta-feira. Então ficava fácil o planejamento conjunto (...) sempre que um professor queria contribuir com alguma informação ela era muito bem-vinda. (...) Eu lembro da Lílian, que é a atual coordenadora do grupo de história, ela fez coisas muito boas. (...) A Lílian, professora de uma das escolas municipais, professora efetiva da prefeitura, faz um trabalho extraordinário.

Essa descrição retrata dois importantes fatos referentes à inserção das questões raciais nas práticas pedagógicas dos(as) professores: A primeira refere-se à necessidade de evolução do processo introdutório, que deve caminhar de um aspecto individual e protagonista, presente nas ações de vanguarda de determinados(as) professores(as), para uma prática

coletiva e cotidiana, perceptível no decurso das ações dos grupos em análise. A segunda é que tal assimilação não é generalizável, dado que outros coletivos docentes não comungaram da mesma decisão, mesmo vivenciando aspectos similares, presentes no contexto de Juatuba.

4.6 O papel protagonista presente na parceria entre Semed e Programa Ações Afirmativas

Ainda sobre as análises em torno da importância do papel protagonista do(a) professor(a) nas ações de implementação e enraizamento das questões raciais, trago o relato da professora Sônia no que se refere aos trâmites que envolvem a parceria entre a Semed e o Programa Ações Afirmativas, órgão proponente do curso de aperfeiçoamento realizado na FaE-UFMG.

O professor José Luiz, na época coordenador de Ensino Religioso, (...) trabalhava também na prefeitura de Contagem.(...) E ele fez o curso. Então através da articulação dele, junto a Nilma, em um esforço gigantesco, ele conseguiu levar este projeto para Juatuba, em uma nova turma que seria formada. A Nilma abriu esta exceção porque o Zé Luis foi um aluno diferenciado. Então, tendo em vista todo o trabalho que ele havia desenvolvido enquanto aluno e enquanto professor, ela abriu a exceção.

Percebe-se nessas considerações o valor presente nas iniciativas individuais dos(as) educadores(as) referente ao contínuo processo de efetivação das questões raciais nas práticas pedagógicas. O professor José Luiz, mesmo atuando enquanto funcionário de outra rede de ensino, conseguiu, por meio de seu relacionamento com a gestão do Programa Ações Afirmativas, obter 20 vagas para os(as) educadores(as) da cidade de Juatuba no curso de Aperfeiçoamento em História da África e Culturas Afro-brasileiras, que ocorreria no ano de 2009. Esse fato se deve à sensibilidade do professor e das coordenadoras do Programa Ações em relação à necessidade de fortalecer e incrementar as práticas pedagógicas referentes à EREER que estavam em curso na cidade de Juatuba, publicizadas por intermédio das ações do projeto “Circuito Afro-brasileiro de Sensibilização”.

Mediante essas análises realizadas à luz das teorias que discutem os fatores que viabilizam ou impedem a implementação das questões raciais no universo escolar, é possível, entre várias observações, afirmar a importância incondicional de educadores(as) de referência que agem enquanto indutores no que tange à implementação da Lei n. 10.639/2003, assim como de um coletivo que torna possível a discussão e efetivação das diretrizes referentes a

temática. Prossigo no próximo capítulo com um diálogo entre a literatura acadêmica e o campo de pesquisa, tendo como desafio dois importantes temas: o processo formativo do docente, e a análise do II Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-brasileiras.

5. A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO CONTINUADA

5.1 A formação continuada docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais

Dentre os pressupostos teóricos que abordam a temática da educação étnico-racial, em especial, a implementação da Lei n. 10.639/2003 na educação básica, a formação continuada ocupa um espaço de muita importância, senão, divide um papel de centralidade ao lado das práticas pedagógicas. Esse enunciado parte da verificação de que as formações iniciais, em sua grande parte, não abordam os estudos étnico-raciais como prescrevem as DCN-ERER. Algumas graduações sequer tocam na temática racial durante todo o percurso formativo. Tal fato demonstra que o primeiro contato com o saber acadêmico sobre a história e cultura africana e afro-brasileira do(a) professor(a) da educação básica ocorra na formação continuada, e, em muitos casos, com o(a) docente em exercício de sua função. Patrícia Santana (2003) afirma em sua pesquisa que o percurso pessoal do(a) educador(a), assim como processos de socialização por ele(a) vivenciados, são mais formadores que a própria formação acadêmica. No caso específico dos(as) docentes da rede municipal de Juatuba, essa afirmação é constatada a partir das narrativas de alguns dos sujeitos desta pesquisa. José Luiz e Sônia declaram que tiveram o primeiro contato com a formação sobre a questão racial em processos formativos de caráter pessoal, alheios a graduação do curso de história. Marisa afirma que foram nas discussões presentes nos grupos de estudos, que obteve as primeiras aulas sobre a educação das relações étnico-raciais. André e Marilene declaram que este primeiro contato ocorreu mediante o II Curso de Aperfeiçoamento do Programa Ações Afirmativas.

Neste cenário, a formação em exercício, em seus muitos formatos, possui um papel de extrema importância e de responsabilidade, não unicamente por capacitar os(as) docentes nesta temática, mas, principalmente, por sensibilizar os(as) profissionais já constituídos em sua função, da importância de questionar suas práticas e vivenciar as questões raciais em suas aulas.

Analisando a realidade de Juatuba, em destaque para os anos que antecederam o II Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-brasileiras, percebe-se, entre os coordenadores e docentes do grupo de história e ensino religioso, uma busca cotidiana por formações que abarcassem a temática étnico-racial. Nestes anos, destacam-se as formações de rede, centralizada nas preleções relacionadas ao Programa de Capacitação

Sequencial (Procas), além das várias parcerias e experiências com outras instituições educativas, configurando o modelo de formação em rede.

5.2 Os processos formativos dos(as) docentes entre os anos 2005 e 2009

A Semed possui como política de formação profissional contínua, um curso denominado de Programa de Capacitação Sequencial (Procas). Trata-se de uma formação, conduzida pelo(a) coordenador(a) da disciplina, ou seja, uma formação de rede, e que, a cada ano, possui uma temática e uma carga horária diferenciada, que varia entre 40 e 100 horas, desenvolvida ao longo do período letivo, no horário do grupo de estudos. A temática da formação é previamente escolhida pelo coletivo docente por meio das discussões mais atuais, promissoras e urgentes. Ao final do ano letivo, a Semed concede certificação oficial do Procas como curso de formação em exercício.

O Procas nasceu em meados de 2001 a partir de determinações emitidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1999-2002). O Ministério da Educação deste período exigiu que coordenadores(as) pedagógicos das secretarias de educação, de âmbito estadual e municipal, participassem de capacitações direcionadas aos temas transversais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Em Juatuba, cada coordenador(a) de grupo de estudo foi indicado a escolher uma temática e realizar o curso inerente a ela. Esse(a) coordenador(a), após participar dessa formação, deveria socializar seu aprendizado com todos(as) os(as) docentes, realizando um circuito interativo entre os grupos de estudo. Na época, os gestores municipais acharam este processo interessante e resolveram mantê-lo enquanto prática formativa sequencial, repetida anualmente, com temáticas diferenciadas.

No processo formativo, o(a) coordenador(a) do grupo, tendo em mãos a diversidade de recursos presentes em todo processo educativo, tem o poder de propor variadas ações, que caminham da leitura de um texto, visualização e discussão de um vídeo, debates e aulas expositivas sobre determinados temas, visitas à locais temáticos, dentre outros. Alguns coordenadores(as) convidam palestrantes, ou mesmo solicitam que colegas do grupo realizem tal formação, por possuir determinado conhecimento que interesse ao coletivo. Tendo em vista o objeto deste estudo, é importante ressaltar que, entre 2005 a 2009, anos que antecedem o Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-brasileiras, os grupos

de história e ensino religioso escolheram como temas do Procas assuntos relacionados à questão étnico-racial.

De forma paralela ao Procas, os(as) professores(as) também participaram de outros processos formativos resultantes de parcerias com diversos centros de ensino. Segundo os relatos dos sujeitos da pesquisa, os(as) coordenadores(as) e mesmo os(as) professores(as) apresentavam ao grupo algumas propostas de formação a qual tiveram acesso, como, por exemplo, palestras, congressos, seminários, fóruns, conferências, cursos de curta, média e longa duração, oficinas, dentre outros. Essas sugestões eram analisadas coletivamente, e, após a autorização da coordenação geral, os(as) docentes eram liberados para participarem dos eventos.

De uma forma sucinta, quero relacionar os processos formativos que se relacionam com o objeto deste estudo, identificados junto aos sujeitos da pesquisa. Nessa listagem, considero os temas escolhidos para os estudos do Procas, e as formações em rede, realizadas de forma concomitante com o grupo de estudos.

No ano de 2005, o grupo decidiu estudar, como tema do Procas, o assunto “Metodologia e prática do Ensino”, perfazendo o total de 100 (cem) horas de formação. Detalho que, nesse ano, grande parte dos assuntos debatidos envolveu discussões em torno das práticas sobre a EREER, principalmente por tratar do ano de iniciação do Projeto Africanidades no município, chamado neste momento como “Circuito Afro-brasileiro de Sensibilização”.

No ano de 2006, o coletivo escolheu o tema “História, Religiosidade e Cultura Afro-brasileira”, com a mesma carga horária de 100 (cem) horas. Nesse mesmo ano, os(as) docentes de História e Ensino Religioso participaram também do curso de extensão a distância “Educação-Africanidades-Brasil”, realizado pela Universidade de Brasília (UnB), com carga horária de 120 (cento e vinte) horas. Importante ressaltar que as leituras do material didático fornecido pela UnB, assim como as discussões e atividades propostas pelo curso eram realizadas integralmente no horário destinado ao grupo de estudo em período harmônico com o Procas.

O ano de 2006 mostra-se intensamente dedicado à formação sobre as questões raciais para os(as) docentes de História e Ensino Religioso. Nesse período, o coletivo também frequentou o curso de formação de multiplicadores organizado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), por meio do Pró-Afro – Projeto de Valorização da

Cultura Afro-brasileira na Escola Pública, entre os meses de maio a julho, cumprindo uma carga horária de 28 (vinte e oito) horas.

Infelizmente não foi possível encontrar a temática trabalhada no Procas no ano de 2007. Porém encontramos registros de outras formações vivenciados pelo coletivo de professores(as) de História e Ensino Religioso. Nos dias 15 e 16 de março de 2007, ocorreu em Juatuba um Seminário Municipal de Educação, com a temática “Desenvolvimento humano e currículo”, realizado no período de 8 horas. Devido essa formação ser organizada pela Semed, as discussões adentraram os grupos de estudos posteriores, tendo como referência as DCN-ERER. A consequência principal destes debates foi a organização de uma proposta de modificação da grade curricular, na qual o objetivo central seria o aumento das aulas de História e Ensino Religioso para o estudo das questões raciais na sala de aula. Elaborou-se a ideia da formação de uma nova disciplina, lecionada pelos professores(as) dos referidos grupos, direcionada exclusivamente para a efetivação da Lei n. 10.639/2003. Após um intenso e caloroso debate, tendo como personagens os(as) docentes de várias disciplinas, além do envolvimento do conselho de educação municipal, a proposta foi reprovada e a grade curricular permaneceu como estava.

Em outubro de 2007, os(as) professores(as) participaram, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE-UFMG), de seminários e comunicações acadêmicas relacionadas à literatura afro-brasileira, destacando a palestra com o renomado escritor Dr. Luiz Silva (Cuti).

No ano de 2008, a temática escolhida para o PROCAS foi “História, multiculturalismo e outros sistemas semióticos”. Neste ano, a carga horária foi reduzida para 40 (quarenta) horas. Estas discussões tocaram assuntos que envolvem a presença hegemônica de determinadas culturas, e, portanto, o monoculturalismo, presente na cultura brasileira, inclusive no contexto escolar. Importantes temáticas foram discutidas, como o etnocentrismo, a xenofobia, a intolerância, o eurocentrismo, assim como novas propostas epistemológicas, como a interculturalidade e a ecologia do saber. Nos dias 29 e 30 de agosto de 2008, os(as) educadoras dos grupos de História e Ensino Religioso participaram na rede de Ensino Municipal de Santa Luzia, do Seminário sobre a Consciência Negra, e neste, das oficinas relacionadas ao projeto “Cantando a História do Samba”. No dia 19 de setembro do mesmo ano, retornando à Faculdade de Letras da UFMG, os(as) educadores participaram do evento “Minas Afrodescendente”, com a pesquisadora linguística Sônia Queiroz. Semanas seguintes

depois, especificamente dias 22 e 23 de outubro, os(as) professores(as) participaram do segundo fórum quilombola “Memória e Dignidade”, realizado pela Coordenadoria de Extensão da PUC Minas, no Campus Contagem-MG, tendo como curador o Pesquisador e professor Dr. Jorge Enrique Mendonza Posada.

No ano de 2009, o tema do Procas foi “Indagações sobre o currículo, e relações étnico-raciais”, repetindo a carga horária de 40 horas. Retomando a discussão de 2007, os(as) professores(as) indagam o processo de implementação e enraizamento da Lei n. 10.639/2003 no município de Juatuba. Como afirma o título, o coletivo docente assume uma posição de questionamento perante esse processo, tendo como base os quatro anos de trabalho com as práticas pedagógicas que contemplam a EREER.

De forma concomitante, entre os dias 24 e 25 de abril de 2009, os(as) docentes participaram de vários eventos relacionados à Primeira Conferência Municipal de Igualdade Racial na cidade de Betim, perfazendo um total de 12 horas de formação. Dentre as muitas comunicações e mesas redondas ocorridas, sobressai a palestra proferida pelo renomado autor Carlos Moore. No dia 27 de abril de 2009, os(as) professores(as) participaram, no auditório da Prefeitura Municipal de Betim, da palestra de MV Bill, como parte integrante do projeto Papo Legal, tendo como destaque, entre várias questões, as problemáticas que envolvem as categorias “Juventude e Raça”. Em 29 de outubro de 2009, os(as) educadores participaram de uma nova edição do projeto “Cantando a História do Samba”, ocorrido também na cidade de Betim, como parte formativa da Semana da Consciência Negra da Escola Municipal Raul Saraiva Ribeiro.

Importante citar que, entre os anos de 2007 e 2011, os grupos de História e Ensino Religioso frequentaram muitas edições do “Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História” (LabepeH), realizado na FaE-UFMG, como produto da parceria entre a Escola Fundamental do Centro Pedagógico e a Faculdade de Educação. Trata-se de um circuito amplo de palestras abertas ao público docente em que diferentes pesquisadores apresentavam os resultados de suas investigações sobre educação e o ensino de história, possibilitando o diálogo experiencial sobre os assuntos abordados. Muitos foram os encontros frequentados pelo coletivo docente da cidade de Juatuba, porém, cito neste momento, os eventos que relacionam diretamente com a temática abordada nesta pesquisa. Em maio de 2007, os(as) professores(as) participaram da palestra da pesquisadora e então mestra Lorene dos Santos, com a temática “Novos materiais didáticos de história da África e Cultura Afro-brasileiras”.

Em junho do mesmo ano, os(as) docentes assistiram à formação da professora Maria Edite Martins Rodrigues e do professor Luciano Roza, intitulado “Projetos de História da África e Cultura Afro-brasileiras na escola: literatura e a música”. Já em julho de 2008, o LabepeH ofereceu a formação “História indígena e diversidade cultural no ensino escolar”, com a historiadora Circe Maria Fernandes Bittencourt.

Importante considerar que toda formação é também um ato político, pois envolvem intenções, ideologias e relações interpessoais. Porém, mesmo ciente das possibilidades de influências sociais, características da sociedade contemporânea, a ação formativa não possui o poder de doutrinação, pois, tal ato, significa necessariamente em desconsiderar o sujeito em formação enquanto ator político de suas ações. Dessa forma, reputando a autonomia inerente aos indivíduos, compartilho das ideias de Pinto (2010), em considerar que todo processo formativo é também um processo autoformativo.

É possível, entre várias análises, considerar que os diversos saberes adquiridos nestas formações, influenciaram no protagonismo dos(as) coordenadores(as) e dos(as) professores(as) dos grupos de história e ensino religioso em relação às questões raciais. A autora Lorene dos Santos (2010) constata essa relação ao afirmar que os saberes adquiridos pelos(as) docentes, assim como as relações de forças inerentes a este processo interferem condicionalmente no processo de implementação da Lei n. 10.639/2003. No caso de Juatuba, essas formações incidiram em posturas condizentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCN-ERER), permitindo preparar intelectualmente o coletivo de professores(as) no que se refere às leituras sociais e importâncias destinadas à introdução e efetivação das questões raciais nas práticas pedagógicas. A pesquisadora Maria Fernanda Luiz (2014) afirma que os vários processos formativos agem como um filtro para as relações sociais, pois os docentes passam a questionar as questões raciais não somente em suas práticas pedagógicas, mas também nos ambientes de socialização profissional e pessoal. Luiz (2014) destaca também que os saberes adquiridos nos processos formativos para a ERER são guias norteadores das práticas pedagógicas, pois, as ações docentes somente foram realizadas quando os(as) professores(as) foram convencidos(as) racionalmente pelos saberes obtidos por meio das formações continuadas.

As DCN-ERER enfatizam a importância das instâncias públicas municipais, estaduais e federal, assim como das organizações não governamentais (ONGs) e da iniciativa privada,

em investir na formação, inicial e continuada, que contenham em seus objetivos a qualificação dos(as) docentes em torno das muitas questões raciais que envolvem a realidade da população afro-brasileira. Este é um dos principais requisitos defendidos para que a Lei n. 10.639/2003 seja de fato implementada na realidade educacional do país, efetivando os pressupostos constitucionais e os tratados internacionais assumidos pelo Estado brasileiro. Deve-se realizar “a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial”. (BRASIL, 2004, p. 10)

Nessas formações, os profissionais necessitam compreender a complexidade que envolve as relações raciais, socializar as muitas experiências pedagógicas positivas que emergem na multiplicidade educacional do país, e incentivar novas práticas que promovam a cidadania e valorizem a diversidade étnico-racial nas instituições escolares.

5.3 O Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-brasileiras

A II Edição do Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-brasileiras, unidade de análise desta pesquisa, configura-se como uma modalidade de aperfeiçoamento, ou seja, de auxílio profissional e reinterpretação das práticas, focalizando a EREER como temática estudada. É possível também considerá-la como um curso de “formação” ou “educação continuada”, pois contribui na formação dos saberes docentes e suas práticas, no exercício do saber pedagógico. Segundo os estudos de Alda Marin (1995), a formação docente possui muitas designações. A utilização da palavra “reciclagem” está relacionada aos processos formativos que incitam o(a) professor(a) a revisar seus conhecimentos e práticas, descartando ações didáticas inapropriadas, e remodelando práticas improdutivas com uma nova roupagem metodológica. Por “treinamento” entende-se por processos formativos que visam a obtenção de novos conhecimentos. É comum aos grupos de professores(as) obterem treinamento sobre novos *softwares* educacionais, ou mesmo sobre conteúdos de disciplinas alheias, na intenção de participar de um programa interdisciplinar, entre outros exemplos. Por “capacitação”, a exemplo do “treinamento”, propõe a aquisição de novos saberes, porém, objetiva também uma adequação dos conhecimentos já existentes a uma demanda específica. Como exemplo, percebemos formações de capacitação docente que objetivam preparar professores(as) para aplicar determinadas provas censitárias em nível nacional. Por “formação continuada”, ou “educação continuada”, entende-se como a formação

que auxilia o profissional no processo de adaptação dos conhecimentos específicos para a sua prática didática, ou seja, a transposição do saber acadêmico para o saber fazer, ou saber ensinar. Por aperfeiçoamento, entende-se a formação que auxilia o(a) profissional na revisão de suas ações pedagógicas. Difere da reciclagem porque propõe novas perspectivas ideológicas, e portanto novas práticas. Por “Educação permanente” entende-se o processo formativo que decorre ao longo da vida profissional do(a) professor(a), podendo ser um treinamento, uma capacitação, uma reciclagem, ou outros.

Muitas foram as considerações dos sujeitos desta pesquisa no que se refere às análises sobre o curso de aperfeiçoamento. Objetivando ressaltar os assuntos mais visíveis e enfáticos, separei os relatos em algumas categorias, a intenção de melhor organizar as opiniões e defrontá-las com as referências teóricas em pauta.

5.3.1 O processo de seleção

Realizada a parceria entre a Semed e o Programa Ações Afirmativas, os coordenadores José Luiz e Sônia, iniciaram um processo seletivo com a finalidade de preencher as 20 vagas disponibilizadas à Prefeitura de Juatuba. Inicialmente foi dada prioridade aos(as) docentes das disciplinas história e ensino religioso. Porém, apesar de os(as) docentes desses grupos serem protagonistas no trabalho com a questão racial na cidade, houve um baixo número de inscritos. Em um total de 15 pessoas, houve somente 5 candidatos que realizaram o cadastro para o curso. Esse baixo número de inscrições aponta uma hipótese de importante consideração: O fato desses(as) docentes participarem de muitas formações sobre a temática racial, acontecida ao longo dos anos que antecedem o curso na UFMG, pode ter levado à compreensão que não necessitam de outros cursos. Outra questão se deve ao alto nível de comprometimento que o curso exigia, pois ele acontecia todos os sábados, no horário da manhã e tarde. Essas duas questões ampliam a concepção sobre a não participação maciça dos(as) professores(as) desses grupos, dado que em sua maioria era composta de pais e mães que possuíam cargos em duas ou mais escolas em um trabalho que aproximava-se de 50 horas semanais.

Em um segundo momento, o processo seletivo foi ampliado para todos(as) os(as) funcionários(as) da educação, inclusive os professores(as) PI, PII e PIII, que lecionam outras

disciplinas, além de secretários escolares, técnicos, funcionários da Semed, dentre outros. Conforme afirma a professora Sônia:

Primeiramente foi oferecido aos grupos que tinham maior afinidade com o tema. Depois a quem se interessasse. (...) Nós tivemos a oportunidade de levar professores que trabalhavam desde a educação infantil até o nono ano. (...) E não houve nenhum tipo de incentivo para que a pessoa fizesse, a não ser o transporte. As pessoas foram realmente tendo interesse no assunto, e muitos professores, por se sentirem despreparados para discutir a temática, foram para a formação para se aprimorar. Mais a expectativa da maioria, dado o entusiasmo do Zé Luiz era muita.

Foram entregues fichas de inscrição aos interessados, onde eles(as) deveriam preencher seus dados pessoais, profissionais e justificar seu interesse pelo curso. Como critério de desempate, foram relacionados os seguintes aspectos: Ter desenvolvido algum projeto em torno da temática étnico-racial; ser efetivo(a) e ter maior tempo de serviço na área de atuação.

Segundo o professor José Luiz, foram retornadas à Semed 35 fichas preenchidas, porém, houve desistências após algumas conversas entre os coordenadores e candidatos, tendo como motivo alguns esclarecimentos sobre os compromissos inerentes ao curso. Dessa forma, foi constituído o grupo de 20 pessoas, sendo sua maioria composta por docentes em atividades na rede municipal.

O grupo também teve a presença de outros funcionários da educação, como membros da equipe administrativa, a coordenadora pedagógica do grupo dos professores(as) de geografia, uma técnica de biblioteca, uma pedagoga, um representante da secretaria municipal de Cultura, Esporte, Lazer e Turismo, além de duas integrantes do movimento social. Segundo a professora Sônia, “a expectativa foi muito boa, porque era a chance que Juatuba teve de ampliar os conhecimentos em torno das práticas dentro das relações étnico-raciais”.

A professora Sônia também relata que alguns cursistas frequentavam as aulas conforme suas próprias vontades, demonstrando um comportamento minimamente interessante com a frequência, sendo um dos importantes critérios avaliativos do curso. Segundo a professora:

Quando nos deparavam com professores assim, não menos preparados a nível de conhecimento, mas com uma dinâmica um pouco mais lenta, cansativa, porque o curso era o sábado o dia inteiro, alguns professores foram desistindo. Mas eles voltavam quando surgia um professor que dava

uma levantada nos ânimos. Tinha uma aula mais enérgica, porque o sábado todo estudando, depois de uma semana inteira trabalhando, e a maioria dobrava, tinha que ter muita energia pra segurar a atenção do professor cansado de trabalhar a semana toda.

A fala da professora Sônia reforça a importância de considerar, nos fatores analíticos sobre formações docentes, o critério “sobrecarga de trabalho”, que envolve o cotidiano de professores(as) cursistas, o que leva a ausências e afastamento das formações continuadas.

Os(as) educadores(as) que participaram do curso, sujeitos desta pesquisa, assumem os motivos que os levaram a realizar suas inscrições. Segundo o professor André,

(...) acho que o que me incentivou mesmo a ir foi a questão do conhecimento, uma vez que, no município de Juatuba já havia um grupo, principalmente o grupo ligado à disciplina de história e à disciplina de ensino religioso, que já trabalhava sobre as questões étnico-raciais (...) E como eu estava no município, vi essa oportunidade, e, pura e simplesmente pelo conhecimento, e obviamente pelo currículo. Eu achei que era uma boa ter um curso da Universidade Federal de Minas Gerais, pois é muito bom para o currículo de qualquer pessoa.

A professora Marilene também expõe seus motivos:

No primeiro momento, (...) como eu gostava muito de trabalhar com projetos e tal, eu fui, comecei a fazer o curso, gostei muito, me interessei muito pelo curso. (...) Tinha muitos conceitos deturpados, então, pra mim foi ótimo, foi excelente, clareou muito.

Percebe-se na fala de ambos que iniciativas particulares relacionadas às práticas profissionais, como a busca do conhecimento e a inclinação por efetuar projetos, levaram esses sujeitos a participarem do curso. Tal fato corrobora com a importância do(a) docente compreender a formação continuada e a prática educativa sobre as questões raciais como uma opção política, que visa à busca pela ampliação da diversidade no espaço escolar. Essa é a razão do protagonismo docente em relação ao trabalho com esta temática.

É perceptível, na fala da professora Marilene, outra importante observação: o crescimento do interesse sobre a temática racial, a partir da continuidade do processo formativo. Esse fato, presente na sua narrativa, indica que o acesso ao conhecimento desperta a sensibilização, e, portanto, o interesse do(a) educador(a) perante a realidade vivenciada no universo escolar. Ao desvelar uma realidade silenciada, que envolve situações de racismo, discriminação e intolerância religiosa, entre outras questões, que se encontram presentes no

cotidiano escolar, o curso de aperfeiçoamento desencadeia nos(as) professores(as) cursistas uma consciência política, e, portanto, uma busca por ações intencionalizadas. O professor André corrobora dessa opinião ao afirmar que, no primeiro momento, o currículo foi um grande atrativo para ingressar no Curso de Aperfeiçoamento, mas, no seu decurso, os objetivos foram transformados. Em suas palavras, o professor afirma que, “depois de eu ter entrado no curso, a ideia foi exatamente o conhecimento que foi me despertando, foi muito interessante”.

5.3.2 A dinâmica das aulas e a importância do diálogo

No decurso das análises das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, no que se refere à metodologia do Curso de Aperfeiçoamento, e, portanto, das práticas pedagógicas nas aulas da UFMG, o conceito “diálogo docente” ressaltou como uma importante categoria analítica, presente em todos os relatos. Houve muitos momentos para trocas experienciais, assim como abertura para a exposição e debate de opiniões diversas, como alternativa metodológica de aprendizado. Essas discussões são espelhadas em contestações que os(as) docente vivenciam/vivenciaram em suas escolas ao tratar das questões raciais, o que demonstra na prática, um resumo dos embates políticos e ideológicos que acompanham a ERER.

Segundo o professor André, de uma forma geral, a dinâmica das aulas possuía dois períodos. “Na parte da manhã a gente tinha um período mais expositivo, na parte da tarde a gente tinha (...) trabalhos em grupos e individuais, discussões, algumas rodas de conversa. Eu gostava bastante dessa ideia de escutar primeiro, falar depois.” A professora Marilene, ao ser questionada sobre a dinâmica das aulas, afirma que os professores viabilizam o debate em suas aulas. Em suas palavras: “Acho muito importante você dar abertura para o aluno falar, se expressar, sobre o que está bom ou ruim, o que ele entendeu ou não entendeu. É importantíssimo para o desenvolvimento das aulas.”

Os estudos de Simone Ferreira Santos (2016) afirmam o fato de algumas formações, que possuem como objetivo as discussões sobre as questões raciais, desconsiderarem em seu processo o diálogo com/entre os docentes. Muitos cursos apresentam aulas no formato exposição de conteúdo / leitura acadêmica / avaliação, minimizando o debate, e, portanto, viabilizando um processo de desconsideração em torno dos múltiplos saberes e experiências pertencentes à história dos cursistas docentes.

É possível afirmar que o Curso de Aperfeiçoamento na FaE-UFMG agiu na contramão das considerações apresentadas por Santos (2016) ao viabilizar o diálogo com/entre os docentes de forma cotidiana e sistemática. O debate e a troca intercultural, realizados entre professores(as), pedagogos(as), gestores(as), militantes e demais membros da comunidade escolar e acadêmica, são os principais objetivos apresentados pelo Programa Ações Afirmativas.

O professor André expõe algumas de suas lembranças:

eu me lembro das aulas, a gente falando sobre a música brasileira e a interferência da cultura afro nas músicas brasileiras. Eu lembro de aulas da gente observando costumes e não só observava, mas procurava entender como é que funcionam alguns costumes africanos. Eu me lembro de aulas falando sobre como funciona a estrutura social africana, além de aulas falando da gente, falando sobre a cultura africana, sobre a questão matriarcal e não patriarcal, eu me lembro de boas aulas.

Este comentário do professor André demonstra uma interatividade, entre o corpo docente e discente do curso, perceptível nas expressões “eu me lembro das aulas, a gente falando”, e “não só observava, mas procurava entender”. Essas falas apresentam uma postura de interação entre professores(as) e cursistas no que toca à dinâmica da aula e à organização do conhecimento.

Essas interações realizadas entre professores(as) e cursistas permitem a socialização das muitas experiências, seja no campo da pesquisa, seja no campo da prática. Em sua fala, a professora Sônia demonstra, entre outras questões, a importância da interação de saberes advindos de realidades e fontes diferentes:

alguns professores estavam abertos para ouvir, até porque, a experiência deles não é espontânea. Grande maioria não tem experiência própria. Então houve uma certa curiosidade, de quais eram os desafios, os problemas, os enfrentamentos dos professores de escola pública, através do diálogo. Isto talvez tenha sido uma troca muito produtiva. Porque há uma realidade. Muitos professores de hoje, que estão em uma universidade, saíram da graduação, foram para o mestrado e doutorado, sem terem uma experiência escolar. (...) Então esta experiência foi muito produtiva, inclusive para os professores que lecionaram neste curso. Eu acredito que tenha sido muito produtiva.

O professor André ilustra, em sua entrevista, uma participação que realizou em um dos debates ocorridos em sala de aula:

Eu mesmo me lembro de uma fala minha, (...) a gente estava falando, era uma música sobre a Elis (Regina), que ela fala sobre como o samba tem uma influência do jazz³⁶, (...) e a gente falava exatamente sobre a questão da mestiçagem entre as culturas, da vinda de uma cultura neoliberal de fora para cá, querendo amassar a nossa cultura. E esse dia eu lembro que foi bastante legal, a galera falou bastante coisa.

Ressalta-se na fala do sujeito o prazer que ele sentiu ao participar da construção do conhecimento, realizado de forma coletiva, por meio do diálogo em sala. Percebe-se também como a socialização mediante o diálogo permite que, em uma densa discussão de conteúdo, a exemplo do fenômeno da mestiçagem do Brasil, pode ser contemplada e associada às múltiplas realidades do cotidiano, no caso específico à música interpretada pela cantora Elis Regina.

A citação a seguir, pertencente também ao professor André, apesar de longa, revela a diversidade pertencente ao grupo de cursistas, representada nos diferentes comportamentos. Segundo o professor:

havia pessoas realmente que estavam dentro do curso pela oportunidade que oferecia (...), mas tinha gente que estava totalmente fora do contexto. O pessoal estava lá, (...) eu lembro muito bem disso, mexendo no telefone celular, olhando pro teto, batendo boca sobre posições diferentes, algumas vezes até políticas dentro de sala de aula. O pessoal chegou até isolar uma das alunas lá, não lembro o nome dela. Ela fazia alguns comentários totalmente inoportunos, mas mesmo assim os professores a ouviam, porque ela sempre tinha espaço para falar as coisas e o pessoal escutava, mesmo em alguns momentos contrariados. (...) A maior parte da galera estava querendo sugar o máximo possível de conhecimento, e havia, infelizmente, um ou dois ali dentro que caíram lá de paraquedas e estavam querendo só tumultuar, mas mesmo assim o pessoal tinha um espaço muito bacana para dizer o que achava.

A fala do professor ressalta, além da diversidade presente entre o corpo discente, a vivência do respeito pela opinião e cultura alheia. Tal ação é exemplificada na conduta dos(as) professores(as) do curso, que mesmo conduzindo um momento de conflito, possibilitavam espaços democráticos para a fala, propiciando um ambiente de debate. Esse é um dos muitos exemplos que demonstram que a proposição do embate democrático vai de encontro a uma cultura do silêncio, ou da visibilidade permitida, vivenciada nos meios escolares, principalmente, quando a temática é a questão racial. Tal ação é imprescindível

³⁶ Música de Carlos Lyra chamada “Influência do Jazz”, composta em 1961. Esta música possui vários intérpretes, entre eles Elis Regina. Esta canção pode ser ouvida em <https://www.youtube.com/watch?v=e6znp_oKtQ>. Acesso em: 10 mar. 2019.

para que os(as) docentes tenham uma formação que de fato toque os problemas sociais vividos em sala, não de forma superficial, mas, sim, em seu teor estruturante.

Segundo as DCN-ERER, as formações docentes que abordam as questões raciais precisam manter um diálogo acadêmico com pesquisadores, mas também valorizar os saberes e as vozes experienciais provindas das diversas ramificações da sociedade, na intenção de integrar os conhecimentos teóricos e práticos, objetivando elaborar projetos educacionais comuns de combate à discriminação racial. A formação precisa estar consonante com as ações pedagógicas dos(as) professores(as) em formação, apoiando-os e orientando-os no decorrer de suas práticas experienciais.

5.3.3 O material didático

Conforme detalhado no capítulo inicial, os(as) professores(as) do Curso de Aperfeiçoamento utilizaram vários materiais durante suas aulas, como vídeos, mapas, imagens diversas, músicas, além de textos de vários gêneros literários, em destaque os textos acadêmicos. A maioria deste material foi disponibilizada aos cursistas com a intenção de contribuir teoricamente para a organização de suas aulas, e também para os futuros embates políticos que, possivelmente, enfrentariam no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Ao questionar os sujeitos da pesquisa sobre esses materiais, o professor André afirmou que:

Todos os materiais, que foram distribuídos no curso, eu os tenho ainda. Eu tenho várias coisas ainda, como gráficos, mapas. Teve uma apostila só de mapas da África, que eu ainda o tenho, alguns vídeos, alguns CDs. Eu tenho várias coisas do curso até hoje e os uso em sala de aula.

É interessante o fato de, após 9 anos, em um período de múltiplas possibilidades de acesso a canais de pesquisas, o professor preserva e utiliza em sua prática pedagógica os materiais disponibilizados pelo curso. A fala da professora Sônia explica o porquê da manutenção deste material, ação também exercida por ela:

A opção curricular foi muito bem pensada. O que foi apresentado no curso, inclusive tenho todo o material até hoje, foi muito bem elaborado. Formações a nível de um mestrado mesmo. Quem aproveitou aquele curso, soube aplicar muito bem em sua formação.

Vale ressaltar a comparação realizada pela professora, elevando as leituras e demais materiais utilizados no Curso de Aperfeiçoamento ao nível de formações existentes em um mestrado. Não se trata somente de uma figura de expressão, mas, sim, de uma comparação real, fruto de suas próprias experiências formativas, já que a professora possui mestrado e doutorado na UFMG.

Ainda sobre o material didático, a professora Sônia afirma que

os textos, muitos deles escritos pelos próprios professores, eram frutos de uma pesquisa acadêmica muito longa, de anos de experiência. Isto contribuiu demais para a formação dos professores que estiveram presentes no curso até o final.

O privilégio de debater o texto com o(a) autor(a) possibilita inúmeras possibilidades, como a compreensão detalhada sobre os conceitos presentes na pesquisa, o entendimento da metodologia utilizada, os fatores que levaram à escolha do objeto, as repercussões e desafios pós-publicação, dentre outros, que enriquecem o processo de aquisição do conhecimento. Tal prática vai de encontro das indicações contidas nas DCN-ERER, onde constata que as formações docentes não podem improvisar sobre a temática étnico-racial. Nesse caso, a formação em questão torna-se intensamente rica por ter como corpo docente suas próprias referências teóricas. Importante ressaltar que esta constatação se refere a uma das várias metas estabelecidas pelo Programa Ações Afirmativas, que consiste em aproximar os educadores-cursistas com intelectuais negros que pesquisam as relações étnico-raciais, possibilitando também o contato por meio do trabalho de campo com espaços afro-mineiros da cidade de Belo Horizonte e região metropolitana, contribuindo para a superação de estereótipos raciais.

Além de seus próprios trabalhos, os(as) docentes do curso apresentaram, em suas bibliografias básicas, um compêndio de textos de renomados pesquisadores(as), que possuem como característica um olhar interculturalista e decolonial em torno da temática. Tal postura condiz com as abordagens indicadas nas DCN-ERER. Segundo esse documento, as formações docentes precisam também sensibilizar os(as) profissionais educadores(as) que a discussão étnico-racial é uma decisão política com importantes repercussões sociais. Ao tratar a temática racial, o(a) professor(a) que objetiva o cumprimento das orientações inseridas nas DCN-ERER está adentrando um debate historicamente hierarquizado, com posições ideológicas bem definidas, e, portanto, ele(a), enquanto sujeito político, opta por contribuir em sua prática pela busca de uma escola que respeite a diversidade. É papel dessa formação

docente o fornecimento de arcabouços teóricos e legais que legitimem o posicionamento adotado por este(a) profissional no exercício de sua função, dado o enfrentamento político que possivelmente ele(a) irá experimentar.

Verifica-se nos títulos e ementas das disciplinas do curso, assim como nos relatos dos(as) docentes cursistas, a presença de temas que relacionam o contexto histórico e contemporâneo africano e brasileiro, unindo assuntos e discussões que se referem ao questionamento da atual situação das pessoas pobres e negras, africanas e afro-brasileiras. Há ainda a problematização da temática racial, na intenção de sensibilizar e informar ao público cursista que as questões raciais configuram-se como uma ampla e histórica chaga social do país, de caráter urgente e prioritário entre os demais problemas sociais, e que sua alteração deve ser priorizada por meio de um amplo debate político, acontecido primordialmente no âmbito das políticas sociais, de forma diversa e transversal, com destaque para a política educacional.

Segundo as DCN-ERER, as formações continuadas devem empenhar grande atenção em dar visibilidade aos estudos sobre os fenômenos sociais que contribuíram historicamente para a formulação de uma sociedade racista e desigual, destacando a ideologia da democracia racial, as políticas de embranquecimento (branquitude normativa) e a concepção do silenciamento (visibilidade permitida), que ainda se encontram presentes no imaginário social brasileiro e são ressignificadas, de forma diferenciada, nos muitos espaços escolares. É necessário que as discussões formativas reconheçam a existência de um processo histórico de desqualificação física, psicológica e intelectual da população negra, presente em muitos contextos sociais, inclusive nas palavras e comportamentos com altíssimo teor ofensivo e estereotipado. Procedimentos esses que foram naturalizados e ainda são frequentemente utilizados no vocabulário cotidiano.

Os relatos dos(as) sujeitos desta pesquisa demonstram, entre vários quesitos, como o Curso de Aperfeiçoamento dedicou esforços na intenção de promover o debate em que a temática racial fosse constantemente problematizada. Ainda que longa, a fala do professor André ajuda a entender esta colaboração formativa:

eu fui ter ideia do quanto é enorme esse abismo entre diferentes grupos sociais lá no curso, (...) foi lá que eu consegui perceber que, algumas pequenas coisas alteram coisas muito grandes. Coisas do tipo: a restrição do acesso à cultura, ou à educação, ou à saúde, de forma digna, por conta da cor de pele de alguém. O tanto que isso influenciava no futuro dessa pessoa, eu não tinha essa percepção. Eu entendia que havia o racismo sim, mas não era

da forma que eu imaginava. Para mim, antes do curso, o racismo era chamar alguém de macaco, por exemplo, entendeu, isso para mim era racismo e todos os outros, todas as outras formas de preconceito e discriminação, eu não tinha sequer ideia, enfim, o curso neste sentido foi importante.

Percebe-se no relato do professor, a ampliação de seus conhecimentos, e, portanto, de sua crítica sobre as questões sociorraciais que o envolvem, levando-o a estranhar práticas e comportamentos antes naturalizados. Ainda sobre a elucidação e problematização das questões raciais no contexto social, a professora Marilene afirma que “eu não conseguia ter este olhar. Inclusive eu consigo ter este olhar assim, mais aberto, digamos assim, a partir do momento que eu fiz o curso de africanidades”.

As DCN-ERER afirmam que os cursos de formação docente precisam adotar como opção política o exercício cotidiano de reconhecer a legitimidade das diversas culturas existentes e da heterogeneidade humana. Precisam atribuir sentido ao conceito de diferença, relacionando-o à concepção de cultura, e explicar cotidianamente a separação de tal significado da definição de desigualdade, que tem relações com injustiça, exploração e distribuição de renda. É perceptível, nas falas dos sujeitos, como o Curso de Aperfeiçoamento da FaE-UFMG preocupou-se, como indica as Diretrizes Nacionais, em questionar as diversas formas de discriminação. Nas palavras do professor André:

Outra coisa importante do curso pra mim foi (...) a questão de preconceito contra várias minorias. Eu só fui me atentar a isso depois do curso de cultura afro-brasileira, lá na UFMG. A própria questão do preconceito contra homossexuais, transexuais. Eu também fui me atinar a isso depois do próprio curso. O curso não só me deu uma base, ou uma ideia para que eu pudesse trabalhar, para desconstruir essa ideia, mas também para que eu pudesse trabalhar frente a outras questões, que não pura e simplesmente a questão racial.

As DCN-ERER afirmam que as formações em exercício devem se posicionar contra quaisquer injustiças, seja ela de caráter discriminatório, racista, social, por fazer parte do compromisso ético do(a) educador(a). É preciso que os cursos de aperfeiçoamento possibilitem compreender que toda forma de exclusão é o resultado das relações sociais de poder, e jamais de outras categorias, como ações individuais, a fatalidade, o destino ou do sobrenatural. É necessário que a desigualdade, em todas as suas adjetivações, seja desnaturalizada pelos processos formativos e ações políticas, sobretudo aquelas desencadeadas pelos movimentos sociais.

O professor José Luiz afirma que, os(as) professores(as) que participaram da formação na UFMG tornaram-se “profissionais mais conscientes, mais atentos a estas questões, (...) com uma outra percepção, um outro olhar em relação às questões raciais, às questões de gênero, de intolerância religiosa e de alteridade e respeito ao próximo”.

As formações docentes precisam garantir estruturas teóricas que fundamentem os(as) profissionais sobre a concepção da pessoa humana enquanto um sujeito de direitos, e que esse indivíduo está imerso em uma sociedade extremamente diversificada. O desafio encontra-se, como afirma Boaventura de Souza Santos, em defender o direito à igualdade quando a diferença oprime o indivíduo, e em outras situações, considerar o direito à diferença, quando o discurso de igualdade o invisibiliza. Como citado nas DCN-ERER, “é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros” (BRASIL, 2004, p. 14).

6. OS SABERES DOCENTES E SUAS RELAÇÕES COM A AUTONOMIA E O PROCESSO REFLEXIVO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TORNO DO TEMA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Neste sexto e último capítulo, realizo uma análise sobre as repercussões que decorrem das formações continuadas, em especial os reflexos do II Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-brasileiras, nos saberes docentes e nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as), no que se refere à implementação da Lei n. 10.639/2003 na cidade de Juatuba. Nesse intuito, analiso as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, observando os fatores que cercam a autonomia e o processo reflexivo docente, e desenvolvo, em paralelo, um diálogo com as considerações presentes nos estudos que utilizo como referências teóricas. Na segunda parte, analiso as ações pertinentes à gestão administrativa, e de que forma elas afetaram o processo de enraizamento das práticas pedagógicas para a ERER.

6.1 Saberes docentes – Uma aproximação conceitual

A tarefa de investigar os reflexos dos conhecimentos adquiridos em um curso de aperfeiçoamento nas práticas pedagógicas dos docentes demanda, em um primeiro momento, conceituar o termo “saberes docentes”. Os saberes docentes são oriundos de uma formação (inicial e continuada), mas também de experiências profissionais, histórias e trajetórias pessoais. São saberes plurais, heterogêneos que estão vinculados à condição identitária da profissão. São saberes que possuem diversos processos formativos decorrentes de experiências variadas no decurso de uma vida, podendo ser confluentes ou incompatíveis. São conhecimentos latentes e não sistemáticos, intuitivos, experimentais que agem de acordo com a situação e suas condições, portanto, são também conhecimentos pragmáticos e experienciais, pois estão intimamente ligados ao trabalho e à atividade profissional em cumprimento do seu exercício laboral. Para Tardif (2005, p. 60), os saberes docentes englobam “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi, muitas vezes, chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”. Como afirma Pinto (2010, p. 115), os saberes docentes são “os saberes sobre o trabalho, no trabalho e para o trabalho”.

Saberes docentes são também saberes temporais não lineares que possuem variáveis inconstantes, definidas pelas trajetórias estabelecidas. São saberes sociais, que possuem intervenções regulares das diversas conjunturas que o circundam. No entanto, paralelamente, são saberes que partem do indivíduo e trazem em si subjetividades inerentes aos sujeitos. É possível, em um arriscado exercício de síntese, afirmar que o termo “saber docente” configura-se no complexo conhecimento que os(as) professores(as) ensinam, como saberes a serem ensinados e sua maneira de ensinar, o saber-ensinar.

Os diversos saberes utilizados pelos(as) professores(as) no processo educativo são produzidos em lugares distintos, sendo este, muitas vezes, exteriores ao ambiente acadêmico ou escolar. É uma confluência de saberes de naturezas diversas, que se apresentam também de forma diferenciada no ofício docente. Para Tardif (2005, p. 64) as fontes desses saberes são múltiplas, “provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar e de outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.”

É real a multiplicidade de fontes e situações das quais o conhecimento docente é provido. É fato também que sua insurgência no universo da pesquisa, embute graus de dificuldade sobre as muitas possibilidades de análise. Em uma tentativa de classificá-los, Tardif (2005) elabora um modelo tipológico que valoriza o pluralismo inerente a esse saber. Dessa forma, o autor denomina os saberes docentes em 5 classificações, sendo elas: 1) os saberes pessoais: considerando as experiências vivenciadas de uma forma geral; 2) os saberes adquiridos na formação escolar anterior: como a escola infantil e básica e os estudos não especializados; 3) os saberes da formação profissional para a docência: como os cursos de formação de professores(as), os estágios e cursos de capacitação; 4) os saberes provenientes do material didático: como os programas, livros e demais ferramentas pedagógicas utilizadas na prática; e 5) por fim, mas não menos importante, os saberes advindos de sua própria experiência na profissão, adquiridos na vivência em sala e na escola, por meio das relações com a comunidade escolar; Esta classificação contrapõe-se a uma concepção em que a formação do conhecimento acontece quase que exclusivamente mediante a instrução que decorre do estudo das disciplinas em cursos e produções advindos da universidade.

Mediante tais afirmações, compreende-se que, os(as) professores(as), sujeitos desta pesquisa, trazem em si uma gama de saberes confluentes, formados em diversos lugares e situações, vivenciados no decurso de uma vida. Saberes esses que foram/são transformados em saberes docentes no processo contínuo de reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

Considerados os objetivos deste capítulo, as análises aqui realizadas terão como foco os dados da pesquisa que contemplam de forma destacada os saberes vivenciados na formação profissional para a docência, em específico o curso de aperfeiçoamento do Programa Ações Afirmativas na FaE-UFMG.

A pesquisadora Ana Maria Monteiro (2001, p.130) afirma que a indagação sobre os saberes docentes permite melhor adentrar as importâncias do processo formativo do(a) educador(a), “buscando compreender sua especificidade e constituição por meio dos processos de socialização, identificando nos saberes os aspectos que podem melhor definir e fortalecer a identidade e autonomia profissional”. Lorene Santos (2010) enfatiza que um dos maiores desafios dos pesquisadores(as) é compreender como e de quais formas esses saberes, adquiridos nas múltiplas experiências formativas, incidem em suas concepções e ações enquanto trabalhadores(as) da educação.

6.2 Os grupos de estudo e suas influências na reverberação dos saberes

Ao adentrar o campo pesquisado, no caso, a realidade profissional dos(as) professores(as) da cidade de Juatuba, percebe-se, na fala dos sujeitos desta pesquisa, a presença de vários elementos que, associados à conjuntura política e às múltiplas relações sociais, contribuem na composição reflexiva de suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, destaca-se em todas as entrevistas realizadas uma atenção singular para o encontro semanal destes(as) educadores(as) no espaço denominado de “grupo de estudo”. Essa reunião é compreendida pelos docentes como uma ferramenta de extrema relevância no que se refere ao processo autônomo de reflexão dos seus saberes e de suas práticas pedagógicas, pois se apresenta enquanto um lugar de constante formação, diálogo e análise das atividades docentes. O professor André descreve suas observações iniciais sobre esse encontro:

A ideia do grupo (de estudos) em Juatuba era perfeita, era muito bom. (...) É algo único que eu trabalhei durante esses anos todos. (...) A troca de conhecimentos, dos debates que aconteciam toda segunda-feira de manhã, (...) a gente levava muito das nossas frustrações dentro de sala de aula porque nem tudo são flores, algo que acontecia de errado, com qualquer um de nós, era exposto lá e a gente discutia, como podia contornar.

O professor José Luiz expõe seu ponto de vista sobre a importância do grupo de estudos:

A gente levava nossas experiências para a coletividade, para cada um falar de seu espaço, de seu lugar, da sua experiência pedagógica. Mais ainda, sempre focado no sujeito mais importante do processo, que é o nosso aluno que está na escola, que é cada professor, trabalhador e trabalhadora que está dentro da escola. Porque a gente educa e ao mesmo tempo a gente se educa a partir de uma prática coletiva.

Ao focalizar os processos formativos em torno da ERER, e, em especial, os saberes adquiridos no curso de aperfeiçoamento, percebe-se, por meio dos sujeitos da pesquisa, a importância desse encontro, no que tange à socialização, reflexão e transposição dos saberes acadêmicos para a realidade educacional da cidade, assim como a inserção dos vários saberes docentes na elaboração e crítica das práticas pedagógicas. O professor André relata que:

No grupo de geografia, a gente tinha quatro pessoas que fizeram o curso. (...) Já que (o curso) acontecia todos os sábados, quando chegava na segunda-feira, a gente estava com tudo fresco na cabeça, a gente debatia muito isso, a gente conversava como essa transposição ia acontecer para nossos alunos. (...) O material todo que a gente tinha recebido no curso era reproduzido e distribuído para todos os outros. (...) No que era possível, (...) a gente tentava passar para os outros colegas do grupo. (...) Distribuía todos os materiais e conversava sobre o que tinha acontecido na aula anterior.

Percebe-se na fala do professor, como era habitual, durante o processo de formação na FaE-UFMG, a discussão no grupo de estudos de geografia sobre os conhecimentos adquiridos no curso de aperfeiçoamento. Segundo a professora Sônia, essa ação também ocorria no grupo de história, onde havia muitos docentes cursistas:

O assunto era sempre discutido no grupo de história (...). Tentava-se fazer um tipo de discussão de formação no começo, e depois havia a troca de experiências. (...) Mesmo quem não participou das aulas, pegava o material e estudava. (...) Então este material, ele foi, replicado, multiplicado, repassado, pros outros professores que não foram participantes diretamente. (...) E eles conseguiam colocar em práticas ações com resultados extraordinários.

A pesquisadora Maria Fernanda Luiz (2014), ao analisar os processos de formação docente e de atividades que abordam as questões raciais, afirma a necessidade indispensável do diálogo entre professores(as) em formação, enquanto uma ação constante e sistemática. A autora destaca que, no processo de elaboração das práticas pedagógicas e das demais

atividades escolares, é de suma relevância existir uma carga horária de trabalho e um local fixo, destinados especificamente para o estudo e intercâmbio desses saberes.

A existência de um momento de encontro semanal, que facilitou o diálogo docente, assim como permitiu o desenvolvimento coletivo de um processo de reflexão e transposição do saber, repetido ao longo de todo curso de aperfeiçoamento, somente foi possível devido ao esforço dos coordenadores(as) em reproduzir os materiais formativos, assim como da disposição dos(as) cursistas em socializar os saberes adquiridos durante o curso. As descrições dos sujeitos demonstram, entre outras questões, a aceitação de uma proposta coletiva e autônoma de autoformação.

6.3 O processo reflexivo e autônomo em torno da transposição do conhecimento

Os estudos sobre o “saber docente” estiveram durante longo tempo associados unilateralmente às questões relacionadas à aprendizagem escolar. Dentro desta concepção, as pesquisas elegiam a perspectiva da racionalidade técnica para melhor compreender as práticas dos(as) professores(as), dimensionando seus conhecimentos por meio de suas competências no processo de transposição do conteúdo acadêmico. A teoria em torno da racionalidade técnica compreende o processo educativo como uma simples transmissão e ou adaptação do conhecimento produzido por pesquisadores para o público estudantil, concepção ainda muito presente no imaginário social. Esse modelo de pensamento tem sofrido muitas críticas por parte de recentes estudos, inclusive por José Contreras (2002), importante referência em pesquisas sobre o “profissional docente”, “teoria do currículo”, “pesquisa-ação”, dentre outros. Para esse autor, a autonomia docente parte da compreensão das práticas pedagógicas não apenas como uma transposição técnica do saber acadêmico, mas, sim, como um processo reflexivo sobre esse conhecimento, considerando em suas análises, importantes fatores, como as influências das múltiplas experiências formativas; a subjetividade dos(as) docentes; a capacidade formativa e reflexiva da experiência prática; a participação social, e, o caráter plural na formação e escolha dos saberes a serem ensinados; a conjuntura política e cultural; dentre outros. Uma concepção reflexiva e autônoma dos saberes docentes considera a formulação e a aplicação da prática pedagógica como um processo único e interativo.

As pesquisadoras Ana Caldeira e Samira Zaidan (2013) compartilham dessa opinião ao afirmarem que, observando as práticas pedagógicas sob uma perspectiva histórico-crítica, o

ser-humano é o sujeito autônomo de suas ações, portanto, autor do conhecimento que rege suas práticas, e também sujeito político de suas consequências. Dessa forma, ele é responsável por conferir importâncias às suas experiências, e tem a decisão de inferir questões de sua prática na elaboração do pensamento teórico. Essa interpretação possibilita compreender que a concepção abstrata do conhecimento remete à análise das ações, permitindo ao ser humano modificar suas práticas confrontando suas teorias. Segundo essas autoras, na concepção histórico-crítica, a teoria-prática é entendida de uma forma bidirecional, ou seja, “a prática é informada não somente pelas ideias-teoria, mas também pelas exigências práticas de cada situação, uma vez que o juízo crítico e a mediação do critério do ator são sempre indispensáveis” (2013, p. 17). Pode-se afirmar que, nessa perspectiva, a prática pedagógica é concebida como um decurso dialético, iniciado na vivência prática, criticado pela teoria, que remete novamente seus preceitos às experimentações das ações práticas.

Importante enfatizar que para uma compreensão sobre os reflexos de saberes docentes nas práticas pedagógicas, utilizo os estudos de Edward Thompson (1981) e as pesquisas sobre sua obra, presentes em Suely Martins (2006), para conceituar o termo “experiência” e suas relações com o contexto histórico-social. Para esse autor, a compreensão histórica em torno de um determinado episódio ou um conjunto de fatos referentes à ação humana parte da análise das evidências para compreender como os sujeitos envolvidos comportaram-se no decurso de determinadas situações. A experiência é compreendida então como o diálogo entre o ator histórico, o contexto e a consciência social que o envolve, considerando suas respostas racionais e emotivas aos múltiplos acontecimentos que interagem entre si, ou mesmo a repetições de uma situação. É mediante essa experiência que “homens e mulheres definem e redefinem suas práticas e pensamentos”. (MARTINS, 2006, p. 116)

O pensamento de Thompson (1981) sobre a interpretação das práticas corrobora com a perspectiva histórico-crítica por considerá-la como uma ação historicamente inserida e conectada a uma totalidade, sendo que os atores sociais possuem o papel de sujeitos pertencentes a essa relação dialética, sendo que suas ações são passíveis de um constante processo reflexivo. Para o autor, o sujeito da prática não vive a plena autonomia de seus atos, mas também não é passivo de uma determinação social, ou seja, a uma situação historicamente predeterminada. Para esse autor os indivíduos experimentam situações e ressignificam teoricamente essas vivências tendo como critérios analíticos os seus saberes compostos, experienciais, intermediados pelo contexto cultural, sendo que essas

considerações serão a base de suas práticas em situações posteriores. Nas palavras de Martins (2006, p. 124), a escolha da categoria “experiência” segundo os estudos de Thompson, permite compreender as práticas pedagógicas como:

determinado objeto a ser estudado em seu movimento e não como algo inerte, passivo, esperando para ser desbravado por alguma teoria. (...) A categoria experiência permite ainda, perceber o entrelaçamento de fatores econômicos, sociais e culturais, desviando-se, portanto, de uma análise determinista e mecânica. (...) trata da experiência de ‘homens e mulheres’ reais, em contextos determinados material e culturalmente. A partir da experiência que vivenciam no seu dia a dia, podem reproduzir práticas, pensamentos e sentimentos dominantes, como também alterá-los, dar-lhes novo significado e mesmo transformá-los.

Retornando os olhares para a cidade de Juatuba, percebe-se que os(as) sujeitos desta pesquisa, principalmente, nos grupos de estudos, possuem como característica coletiva e cotidiana, a realização deste contínuo e dialético movimento de reflexão, tendo como objeto de análise os múltiplos saberes docentes e as práticas pedagógicas, intermediados pelo contexto social que os circundam. A professora Sônia, ao ser indagada sobre os reflexos dos saberes que foram vivenciados no curso de aperfeiçoamento nas práticas dos(as) professores(as), afirma que existiu uma utilização frequente desses conhecimentos no dia a dia da sala de aula por meio do processo coletivo de discussão, reflexão e transposição desses saberes. A então coordenadora cita que acompanhou de perto os trabalhos dos(as) docentes e declara que muitos professores aproveitaram os conhecimentos adquiridos no curso e, após muitas conversas e adaptações, organizavam suas aulas, vindo posteriormente a socializar os resultados. Para ela, era muito comum os(as) docentes adaptarem as práticas dos seus/suas companheiros(as) para a realidade de suas turmas, assim como indicar problemas nas propostas colocadas em reflexão, mediante os conhecimentos que possuíam. Como afirma Contreras (2002), um processo de reflexão em torno dos saberes docentes possibilita a interlocução dos conhecimentos acadêmicos com os conhecimentos pessoais e experienciais, entre outros, aproximando-se de um novo olhar epistemológico sobre o tema. Os dados recolhidos na pesquisa são harmônicos com essa afirmação, pois se fazem presentes nos relatos dos sujeitos a mobilização dos saberes advindos do curso de aperfeiçoamento, em confluência com outros conhecimentos. Como exemplo, temos a fala do professor André:

Grande parte dos materiais que foram cedidos no curso foi utilizada. Se não é utilizado na forma material para eu distribuir para os meus alunos é utilizado em sala de aula na transposição de conhecimento. (...) Em geografia eu adapto todas essas coisas, todos estes conhecimentos que eu adquiri no curso, por exemplo, no sétimo ano, quando a gente fala sobre população brasileira, eu adoto toda essa ideia de formação e miscigenação. (...) no oitavo ano, vamos falar sobre a Constituição da população da América Latina, e aí a gente também fala sobre a introdução da cultura negra, (...) no nono ano, que a gente fala especificamente sobre o continente Europeu, a gente fala muito sobre a questão étnico-racial. (...) quando a gente começa a falar sobre capitalismo, revoluções industriais e principalmente na colonização do continente africano, como fonte de matéria-prima, também dá para poder introduzir estes conceitos de cultura étnico-racial.

A fala do professor André demonstra que muitos saberes vivenciados no curso influenciaram suas aulas, conferindo importâncias aos seus temas. Como exemplo, ele relata alguns dos objetivos presentes na disciplina “Introdução à História da África I”, dentre eles a visualização e problematização acerca das várias Áfricas e seus contextos, identificando pontos de aproximação entre o Brasil, a América e a África Atlântica. Essa disciplina propôs também uma revisão crítica no que se refere às construções eurocêntricas sobre as histórias de ocupação secular do continente africano, refletidas nas problematizações realizadas pelo professor ao estudar os processos que envolvem a segunda revolução industrial.

A exemplo do professor André, a professora Marisa relata que utilizou muito do que aprendeu no curso de aperfeiçoamento em suas práticas pedagógicas.

O material (...) era muito bom. Dentro do que foi trabalhado com a gente no curso, eu levava para minhas aulas. A gente pegava o material, trabalhava em sala de aula, adaptava, na verdade. Pegava o material, estudava e levava para os alunos. (...) A gente passou a ter um conhecimento de um material, da literatura desta área, que antes não conhecíamos. (...) Antes, a gente não tinha muita coisa da literatura afro.

Os pesquisadores Rodrigo E. de Jesus e Shirley A. de Miranda (2012) realizam análises sobre o papel da gestão no processo de implantação e implementação da Lei n. 10.639/2003, considerando o cenário nacional. Esses autores afirmam, entre várias questões, que a falta de informação sobre a legislação e a ausência de recursos didáticos específicos para a discussão das questões raciais configuram-se como fatores de maior incidência no que se refere às dificuldades de implementação da lei. Atestam também a existência de uma

crítica, em nível nacional, alegando que os materiais didáticos que chegam às escolas, não atendem a demanda exigida pelas práticas pedagógicas. Dentre suas análises, emerge a indagação sobre a capacidade das próprias secretarias, sejam elas estaduais ou municipais, em produzir seu próprio material.

As entrevistas com os(as) sujeitos da pesquisa demonstram que, entre os anos de 2005 a 2010, essas considerações específicas, apresentadas por Jesus e Miranda (2012), não são observáveis na rede de ensino municipal de Juatuba, devido, principalmente, ao processo formativo contínuo sobre as questões raciais, e deste, em especial, ao Curso de Aperfeiçoamento. As falas dos sujeitos demonstram que, nesses anos correspondentes a um período de implantação e início de implementação da Lei n. 10.639/2003, houve um processo reflexivo e autônomo de elaboração de um material didático próprio, tendo como fonte principal os textos acadêmicos e demais elementos extraídos do curso em análise. Importante citar que os grupos de estudos realizam tais atividades de forma coletiva, porém, é individualmente que cada educador(a) reflete sobre suas práticas pedagógicas, adaptando seu material didático de acordo com o contexto social no qual está inserido. Como afirma Contreras (2012), os saberes constituídos por meio da experiência pessoal passam a interagir com os saberes extraídos de um processo formativo, estabelecendo sentidos e objetivos no fazer docente, transformando-se em saberes docentes.

Jesus e Miranda (2012) também consideram em suas análises que o monitoramento da Lei n. 10.639/2003, realizado pelo órgão gestor, identificando dificuldades e potencialidades no que se refere às práticas pedagógicas, é tarefa fundamental para a sua institucionalização. É possível afirmar que os(as) coordenadores(as) dos grupos de estudo de história e ensino religioso, entre os anos de 2005 a 2010, realizam esta tarefa por meio do diálogo com os(as) docentes nos momentos desse encontro e nas visitas contínuas às escolas, quando dialogam sobre as práticas e contribuem de formas diversas.

Outra importante constatação presente nos estudos de Jesus e Miranda (2012) se refere à identificação de mecanismos de incentivo fornecidos pela gestão educacional para a efetivação da Lei n. 10.639/2003. Em suas análises, os autores reconhecem que a realização de eventos de trocas de experiências é a alternativa mais utilizada pelas secretarias de educação no Brasil com o intuito de promover práticas pedagógicas que façam cumprir a legislação em vigor. É possível dizer que essa consideração é reafirmada na realidade de Juatuba, pois os grupos de estudos apresentam-se enquanto um espaço de trocas experienciais

e de fomento a práticas pedagógicas que tocam as questões raciais, principalmente, no período contemporâneo ao curso, em que seus saberes eram sistematicamente socializados com o coletivo.

Aparecem com menor incidência, na realidade das secretarias de educação analisadas por Jesus e Miranda (2012), outros mecanismos de incentivo, como a formação docente, a distribuição de material didático-pedagógico, a inclusão do tema no plano de trabalho anual do professor, a parceria com universidades e realização de simpósios. Tendo como referência os relatos dos(as) professores(as) de Juatuba, é possível afirmar que, no período de 2005 a 2010, a gestão educacional da cidade, principalmente na figura dos(as) coordenadores(as), fomenta também a EREER por meio desses dispositivos. Como exemplo verifica-se a busca contínua por vários processos formativos, e na socialização e posterior reflexão dos materiais didáticos provenientes destes cursos, além da inserção da temática nas práticas pedagógicas, presentes com exclusividade nas ações do Projeto Africanidades. Contata-se também o caráter interdisciplinar presente na elaboração do Fórum, visível na articulação entre Semed, pesquisadores das universidades, movimento negro e comunidades tradicionais.

Ressaltam-se, nos relatos dos(as) professores(as) de Juatuba várias considerações sobre as reverberações dos conhecimentos adquiridos no curso de aperfeiçoamento nas práticas pedagógicas relacionadas ao projeto Africanidades. Segundo o professor André, no ano de 2009, os momentos formativos realizados nos grupos de estudos, tendo como tema os saberes vivenciados no curso de aperfeiçoamento, influenciaram significativamente o projeto. Segundo o professor:

O projeto Africanidades ficou infinitamente mais robusto depois da inserção do pessoal do grupo (de estudos) no curso. Não só pelo conhecimento, mas, principalmente, por aquele tino, pelo trato, por aquela delicadeza para tratar o assunto. (...) tudo que eu consegui absorver do curso me serve como uma plataforma, como uma base enorme para poder trabalhar dentro de sala de aula.

Esse relato do professor demonstra alguns indícios das contribuições do curso de aperfeiçoamento para as práticas pedagógicas. O sujeito se refere aos saberes adquiridos no curso por meio das expressões “tino, trato, delicadeza”, indicando como os conhecimentos foram úteis e auxiliaram qualitativamente, e de forma positiva, na execução de práticas sobre as questões raciais. Tais considerações apontam, por exemplo, para alguns objetivos presentes na ementa da disciplina “História do Negro na Educação Brasileira”. Dentre várias questões, a

disciplina possui como uma de suas intenções a compreensão acerca do histórico processo de institucionalização do racismo no Brasil, o que ocasionou em sua institucionalização em nossa sociedade. Os conhecimentos adquiridos nessa formação contribuem para a abordagem conceitual que age na desnaturalização do preconceito racial e do racismo propriamente dito, refletindo sobre seus impactos e reverberações no espaço social, inclusive no ambiente escolar. O reflexo desse conhecimento é perceptível na fala do professor André:

Dentro de minhas limitações, trabalhar essas questões sem constranger as pessoas que estão dentro, eu acho que sem o curso eu não teria essa habilidade. Saber que uma palavra colocada fora do lugar machuca muito. Às vezes eu estou dando aula sobre população brasileira e a gente começa a falar sobre grupo de pessoas pardos e pretas no Brasil e quando você fala pessoas pretas no Brasil, você olha no olho de alguém, esta pessoa está incomodada, sabe. Então, esse limiar, esta destreza, esse tato, esse tino pra poder trabalhar em sala de aula foi o curso que me deu.

Observando outra situação, a professora Marilene relata que, entre várias experiências positivas no curso de aperfeiçoamento, destaca-se em suas vivências a disciplina ministrada pela professora Iris Amâncio. Como trabalho final, a docente cursista realizou a produção de um livro com seus/suas alunos(as), inspirado na literatura infantil afro-brasileira, também estudada nas atividades do curso. Segundo essa professora, “O que ela [professora Iris Amâncio] me ensinava lá, eu trazia para a prática na sala de aula com a montagem do livrão. Eu tenho alunos que até hoje têm esse livrão guardado”.

As práticas pedagógicas acima citadas desvelam, entre outras questões, uma proximidade com os objetivos presentes no curso, em especial, na disciplina “Literaturas africanas e afro-brasileiras: principais autores e tendências”. A interação de proposições práticas dos variados gêneros literários – como o conto, a poesia, o romance, o teatro, tendo como destaque a afirmação dos conceitos de tradição oral e identidade negra, entre outros – integra os objetivos do referido módulo. Importante citar que a professora Iris Amâncio participou pessoalmente da finalização das práticas pedagógicas da professora Marilene na escola José Pires, em Juatuba, demonstrando o quanto suas ações estavam articuladas com os conhecimentos adquiridos no curso.

Importante ressaltar que, no ano de 2009, enquanto os docentes PIII participavam de discussões sobre os saberes apreendidos no curso de aperfeiçoamento, os professores PII não vivenciam a mesma experiência, pois ainda não existia o grupo de estudos como acontece no formato atual. Eles participavam de um encontro em um horário extra, geralmente no período

noturno, e tinha como temática os assuntos relacionados à alfabetização infantil. Os grupos de estudos uniformizaram seus formatos no ano de 2013, quando a carga horária de todos(as) os(as) professores(as) passaram a absorver o encontro semanal. Segundo a professora Marilene, no ano de 2009:

Se não me engano, nem teve assim, um encontro pra poder repassar para os outros professores. Eu acho que se tiver discutido, foram umas duas vezes. Raríssimas vezes. Porque tinham poucas pessoas da educação inicial que fizeram o curso. O grupo de estudo era dividido por série, por exemplo, 4ª série, 1º ano, 2º ano. Ou seja, ficava todo mundo isolado. Como se diz, cada um no seu quadrado. Então não tinha aquele encontrão pra gente poder repassar. Hoje acontece com mais frequência.

Maria Fernanda Luiz (2014) afirma em sua pesquisa a importância de incentivar e promover a EREER também na educação infantil por meio dos momentos de diálogos e reflexões sobre os saberes e práticas pedagógicas de seus/suas docentes. Para ela, a implementação da lei deve acontecer de uma forma interdisciplinar em todos os níveis de ensino, transcorrendo sem interrupções, do ensino infantil à universidade, sob o risco de atrasar a formação do(a) estudante em torno da temática racial.

Ao ser indagada sobre as contribuições nas práticas pedagógicas, tendo em vista os saberes provindos do curso, a professora Sônia afirma que é a partir de formações continuadas que professores(as) aprendem a lidar com a efetivação da Lei n. 10.639/2003. Segundo a professora:

é a partir dos processos formativos que se discute como acontecem as relações étnico-raciais dentro da sala de aula. (...). Se há conflitos, se ele [o/a docente], entende o porquê de o menino sentar no fundo da sala, se ele [o/a estudante] tem realmente dificuldade de aprendizagem, ou se porque o professor não tem interesse em fazê-lo aprender. Se ele [o/a estudante] é excluído das festividades da escola. Então, são observações que o professor tinha por obrigação estar atento. Para alertar a direção, para ver o que se pode fazer.

Percebe-se, nos relatos dos sujeitos desta pesquisa que, após participarem do curso de aperfeiçoamento, os(as) professores(as) sentem-se mais qualificados para propor novos diálogos e possibilidades no que toca o debate sobre as questões raciais em suas práticas pedagógicas. Como diz o professor André: “independentemente do momento do ano que era,

a gente trabalhava com os conceitos ensinados no curso, (...) sempre eu agregava e falava sobre a questão étnico-racial”. Importante destacar que, a tentativa de compreender as reverberações de uma formação continuada nas práticas perpassa pelo esforço de conhecer e detalhar essa multiplicidade de saberes e suas respectivas lógicas. Pinto (2010) afirma que as demandas exigidas pelas práticas são os principais fatores que definem estas categorias formativas, podendo emergir novas classificações, desde que novas práticas o contrafaçam.

Nesse contexto, a professora Sônia também apresenta um relato sobre uma prática pedagógica realizada por uma docente que atua na educação infantil, desenvolvida no ano de 2009. Segundo a narrativa, a professora, ao sensibilizar-se do racismo em sala, tendo como vítima as meninas negras, iniciou um trabalho com a literatura infantil afro-brasileira, problematizando importantes temáticas raciais, como racismo estético e a beleza negra. Para Sônia, tal prática é intensamente importante por tocar um tema tão caro para os(as) estudantes do município, que são, em sua grande parte, afrodescendentes:

Uma experiência muito interessante, uma das professoras de uma das escolas, trabalhou com suas criancinhas, o livro Betina. Isto foi fundamental, porque as crianças que participaram deste trabalho, hoje não têm problemas com a questão do cabelo. São meus alunos do ensino médio (na escola estadual). Conheço as crianças. A afirmação do cabelo começou a partir daí. Um livro que parece um livro simples, mas que trouxe uma afirmação muito importante para as crianças.

Percebe-se que a professora Sônia enfatiza, como importantes influências do curso de aperfeiçoamento, o processo de visualização de problemas educacionais, tendo como viés o fator raça. Para ela, a identificação, e, portanto, a problematização das questões raciais, latentes no espaço educativo, é de obrigação do(a) educador(a), e um fator intensamente trabalhado no curso de aperfeiçoamento em análise. Ao verificar os objetivos da disciplina “Relações Étnico Raciais e a questão racial na sala de aula”, encontram-se também algumas propostas que dialogam com o relato da professora. Objetivava nessa disciplina, além de outras questões, o reconhecimento de costumes e hábitos que agem na contramão de uma educação pela diversidade, na intenção de problematizá-los. Propunha também estudos e discussões, dentro e fora da sala de aula, sobre assuntos que envolvem os conceitos de “preconceito”, “discriminação”, “raça”, “racismo”, dentre outros.

O professor José Luiz afirma que, apesar do tensionamento que as discussões raciais ocasionam, os saberes adquiridos no curso de aperfeiçoamento contribuíram para que os(as)

professores(as) elaborassem práticas pedagógicas capazes de abordar os problemas sociais com um viés agregador. Tais abordagens provocaram o interesse de alunos(as) e da comunidade para as questões ali discutidas, seja nas atividades em sala de aula, seja nos fóruns de finalização do projeto Africanidades.

Eu digo que na semana que houvesse o tema, os alunos poderiam faltar. Pai poderia dizer, não vou mandar meu menino, vou boicotar. Mas pelo contrário, havia uma participação ampla e coletiva dos professores, dos alunos, e em dado momento começou a ter outras pessoas da comunidade que foram para dentro da escola. Então, apesar de trabalhar com temas e temáticas que confrontavam as pessoas sobre o seu próprio preconceito, como a intolerância religiosa, a questão da violência contra a juventude negra, dentre outros, sempre era usado a música, a literatura, o teatro. Sempre com o viés da arte para trabalhar o tema.

Verifica-se, nas falas do professor José Luiz, várias reverberações dos saberes vivenciados no Curso de Aperfeiçoamento. Dentre os objetivos apresentados pelo Programa Ações Afirmativas encontra-se a proposta de revisar e melhor qualificar as práticas pedagógicas e demais experiências vigentes de seus cursistas docentes referentes à implementação e à efetivação da Lei n. 10.639/2003. Encontra-se também, como objetivo da formação em foco, a troca e o diálogo entre os(as) profissionais educadores, representantes de movimentos da sociedade e comunidade escolar, na intenção de que esse diálogo desdobre-se em novas práticas pedagógicas e experiências escolares em torno da EREER.

A aproximação das práticas pedagógicas com a realidade cotidiana do estudante e de sua comunidade, considerando sua vida extraescolar, é um dos indicativos propostos por Luiz (2014). A autora afirma que, para uma mudança estrutural das relações racistas, é necessária uma ampliação do alcance das práticas, por meio da associação da família ao processo educativo, com vistas ao enraizamento da Lei n. 10.639/2003 no espaço comunitário. Ao analisar o diálogo entre comunidade e escola, exemplificado na participação coletiva nas práticas pedagógicas em análise, cito um relato do professor André em que ele descreve suas observações sobre uma das edições do Fórum do projeto Africanidades:

A professora de Educação Física (...) fez um trabalho de dança, de cultura afro com os meninos, de tambores, que foi o ponto chave do projeto. (...). Eu acho que demonstrar a cultura de uma maneira bem feita, sem estereótipos, faz com que as pessoas criem uma admiração. (...) ela construiu um número de dança que foi assim maravilhoso, que transformava música em teatro, teatro em música, e os meninos representavam com os tambores, as meninas com dança. As pessoas que estavam no projeto saíram admiradas, e criar

admiração sobre a questão étnico-racial no Brasil, eu acho que é uma das primeiras formas pra gente romper com os paradigmas.

Em sua fala, percebem-se vários elementos já mencionados, como, por exemplo, a participação da comunidade nas práticas pedagógicas sobre as questões raciais, a introdução de recursos agregadores – como o teatro, portanto, a literatura –, assim como outras expressões culturais, valorizando-as enquanto arte.

Mediante o exercício do diálogo, impulsionado pelo processo reflexivo e autônomo dos saberes docentes, as práticas pedagógicas eram planejadas, desenvolvidas e repensadas coletivamente. Novamente, percebe-se a importância do protagonismo docente presente na compreensão da prática em torno da questão racial como um compromisso político inerente à profissão do educador.

6.4 As reverberações dos saberes em práticas pedagógicas reflexivas, autônomas e transformadoras

O autor José Contreras (2002) considera que o entendimento sobre o conceito de “autonomia” parte, inicialmente, da problematização epistemológica em torno da consciência do(a) educador(a) sobre o que é a docência. Esse autor considera que, para a conquista de um processo autônomo do conhecimento, deve-se, de forma preliminar, conceber os saberes docentes como a fusão entre elaboração e prática, intermediado pelo contexto sociopolítico em que ocorre, observando os sentidos desse processo na sociedade.

Dentre várias análises, esse autor adentra questões de importante relevância no contexto histórico e social no qual o(a) docente está inserido(a), como a proletarização da docência, os conceitos de profissionalismo, de profissionalidade, de professor reflexivo e intelectual crítico. Desses estudos, tendo como foco o objeto desta dissertação, emerge, inicialmente, o que o autor diz sobre a importância da “reflexão crítica das ações educativas”. Para Contreras (2002), a autonomia docente somente ocorre quando, no exercício das práticas pedagógicas, o(a) professor(a) possui condições de transpor suas considerações reflexivas, fruto da confluência dos saberes adquiridos em suas múltiplas experiências sociais. Nessas condições, o(a) docente coloca-se a meditar e interferir sobre seu trabalho educativo, revelando assim princípios éticos e concepções do seu ofício.

Caldeira e Zaidan (2013) afirmam que a atividade teórica sozinha não representa uma reformulação da realidade, ainda que seja indispensável para a concepção de uma prática pedagógica que resulte em mudanças do contexto social. Para as autoras, a teoria situa-se no campo ideológico, portanto não produz mudanças. Seus propósitos, assim como métodos e repercussões são diferenciados da ação prática. Entre a prática e a teoria deve haver uma relação relativa de interdependência e de autonomia, pois ambas são analisadas em conjunto. É nessa união entre conhecimento teórico e ação educativa que a prática pedagógica precisa ser concebida, pois ela traz em si a aplicabilidade dos saberes docentes mediante a realidade de um contexto educativo, e, portanto, todos os enfrentamentos que esse cenário apresenta. Cabe ao docente, personagem principal desse ato, realizar a complexa tarefa que melhor interpretar essa conjuntura.

Compreendendo a escola enquanto uma instituição social, inserida em uma determinada conjuntura política, econômica e cultural, portadora de muitas experiências, saberes, teorias e práticas sociais vivenciadas em seu cotidiano, é possível afirmar que ela contém em si o conhecimento da realidade social, e que esse saber docente é também definidor de suas práticas pedagógicas.

A escola, por meio de suas atividades educativas, possui as opções de manifestar-se sobre a reprodução ou manutenção dos problemas presentes no meio social, assim como também carrega a possibilidade de sua transformação. Portanto, compreender as ações didáticas, segundo a perspectiva histórico-crítica, é, além de localizá-la enquanto pertencente a uma totalidade concreta, também compreendê-la como um ato consciente, pois nele há teoria, reflexão e intencionalidade.

A prática docente enquanto uma atividade social, que possui em si a consciência e a leitura do contexto sociopolítico, pode desenvolver-se como uma ação transformadora, que objetiva alcançar alterações de âmbito micro ou macro, com objetivos imediatos ou longevos. Sua intervenção social traz consigo a marca da transformação, devendo propiciar a alteração da atual consciência para o estágio de uma consciência intencionalizada. Caldeira e Zaidan (2013, p. 21) definem práticas transformadoras como:

uma atividade material que responde a finalidades, que transforma o mundo (natural e humano). (...) é um conjunto de atividades realizadas pelo homem que visam transformar a realidade e o mundo. (...). Essa antecipação consciente do resultado que se pretende atingir é de natureza teórica. Mas, para que a realidade seja transformada, é necessária uma ação prática. (...). Portanto, na prática estão presentes a ideia e a ação, que buscam transformar

a realidade, ou seja, há uma unidade entre teoria e prática, entre concepção e ação.

Nesse sentido, a intencionalidade do(a) docente é percebida nos projetos de intervenção, nos planos de aula, na disposição organizativa da turma, nas escolhas dos materiais didáticos utilizados na ação, nos processos avaliativos, nas reuniões pedagógicas, nas conversas cotidianas, ou seja, em suas ações teóricas ou práticas.

Tendo em foco as teorizações realizadas até o momento, apresento uma descrição de uma prática pedagógica contemporânea ao curso de aperfeiçoamento, realizada por intermédio do professor José Luiz, que representa, no meu entendimento, uma ação autônoma de reflexão e posicionamento político, tendo em vista o contexto social vigente, e como referência teórica os saberes vivenciados no curso de aperfeiçoamento.

Trata-se de uma intervenção ocorrida na Escola Municipal Padre Moacir Cândido Rodrigues, em uma turma de sétimo ano do ensino fundamental. Nessa instituição, uma estudante estava sendo alvo de racismo e discriminação religiosa, pelo fato de vivenciar um rito de iniciação na Umbanda. Como é tradicional, nos preceitos de muitas religiões de matriz africana, o(a) iniciado(a) deve utilizar em todo tempo, inclusive no horário escolar, alguns adornos sagrados, vestir-se de branco, e modificar alguns hábitos, como abster de determinados assuntos e comidas, entre outros. Como afirma o professor José Luiz,

you have a girl who scratches her head, who goes to school, (...) in front of her classmates who are more than 90% evangelical and catholic. (...) She suffered prejudices, not only from her classmates, but also from her teachers, for not knowing the religion of that child.

O professor, ao perceber as relações estabelecidas com aquela estudante, iniciou um trabalho envolvendo todas as turmas para as quais lecionava, na intenção de problematizar a temática no espaço escolar, objetivando modificar a situação particular descrita. “Eu sempre dizia para ela na sala de aula: Você tem um porte de rainha, você é uma rainha dentro da tradição da sua religião, então se comporte como tal. Eu vou te ajudar a conduzir”.

O professor José Luiz, aproveitando das discussões realizadas no curso, associadas a seus muitos saberes docentes, optou em trabalhar a literatura como uma forma de interagir com o universo daquelas turmas. “Eu precisava discutir a questão da religião, a questão do racismo, da intolerância, da questão de gênero. Mas eu não poderia falar com os meninos algo que viesse a ter dificuldade com os pais”. O professor então realizou uma prática pedagógica

de leitura e debate dos textos “Clara dos Anjos³⁷”, do autor Lima Barreto, e “Ponciá Vicêncio”³⁸, da escritora Conceição Evaristo. “Eram duas obras literárias, e a literatura nesta hora nos salva, pois a literatura é atemporal. (...) Clara dos Anjos e Ponciá Vivêncio se encontraram em Juatuba a partir da palavra.” O professor tirou cópias do conto, devido ser um texto relativamente pequeno, e solicitou que a escola adquirisse exemplares do livro da autora mineira, fato realizado em curto espaço de tempo.

Segundo o professor José Luiz, os debates adentraram o universo de Ponciá e Clara dos Anjos, identificando a vida e o cotidiano que elas levavam, seus enfrentamentos, o racismo, as várias formas de discriminação, a superação, dentre outros importantes temas. O professor utilizou de vários métodos para inserir os(as) estudantes nesses debates: “eram crianças que tinham todo um lúdico para trabalhar, muito desenho, muito colorido, uma coisa que pouco a pouco fomos construindo.” O docente enfatiza a participação de outros(as) professores(as) no processo, que, sensibilizados com a questão, passaram a contribuir com outros olhares, engrandecendo qualitativamente a prática como um todo: “Todo dia uma coisinha para esses meninos, mas não só focado na questão racial, mas trabalhando com outros professores de outras áreas, como geografia, história, fazendo conexão com outros conhecimentos e saberes.”

A citação abaixo sintetiza a aproximação da prática pedagógica a um processo de reflexão autônoma do conhecimento, assim como a presença da interdisciplinaridade e de uma leitura social do ato educativo. Segundo o professor José Luiz:

neste processo as pessoas começaram a fazer um trabalho coletivo, focado na escrita, na leitura e no pensamento crítico, intercalado com as questões raciais, sociais, da cidade, do país. Mas focado no aprendizado. Não era algo folclórico. A intenção era o menino adentrar o processo de leitura e que cada menino, cada criança, porque naquela época eram todos meninos e meninas muito pequenos, extraísse dali o seu olhar. Não tínhamos a intenção de construir algo linear. (...) os meninos conseguiram entender, compreender, fazer o recorte.

Contreras (2002) afirma que, somente com a autonomia, é possível ao docente refletir sobre seus múltiplos saberes e o contexto sociopolítico onde a prática pedagógica é vivenciada. A presença do processo autônomo reflexivo permite ao(a) educador(a) modificar

³⁷ Romance de Lima Barreto, onde o autor dialoga com problemas do início do século XX, entre eles, o racismo, o preconceito racial, social e de gênero. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000150.pdf>>.

³⁸ Romance escrito pela autora mineira “Conceição Evaristo”. Uma reconhecida e premiada prosa que narra acontecimentos e memórias de uma menina/mulher negra.

a realidade a sua volta, inclusive por meio da formação de novos saberes docentes. A esse processo, que consiste em um olhar analítico, compromissado e responsável para com as questões que envolvem a comunidade escolar e seus sujeitos, pautado nos saberes docentes e nas questões éticas presentes no ofício do(a) professor(a), o autor denomina de profissionalidade.

Assim como ocorria com todas as práticas pedagógicas, as ações desenvolvidas na escola Padre Moacir foram também objeto de ampla reflexão nos momentos do grupo de estudo. Como afirma a professora Sônia, “dentro do grupo, nós discutimos amplamente a obra de Conceição Evaristo (...), pois o trabalho foi guiado por um professor de ensino religioso e de história, dentro da escola”. Após um período de leituras e debates, o professor José Luiz viu uma possibilidade de levar a autora do livro “Ponciá Vicêncio” à escola, onde sua obra era motivo de muito sucesso. O relato do professor ao citar esse momento demonstra o esforço realizado pelo profissional e o teor de suas intenções:

eu mandei um e-mail para ela, falando que estava trabalhando com os meninos. Mandei os questionários, e disse que estava estudando o livro dela na escola. E que eles queriam conhecê-la. (...). Eu lembro que eu a convenci a ir à escola para o seguinte: Conceição, quero que você vá a escola para os meninos entenderem que é possível o sujeito ser pobre, (...) ser filha de empregada doméstica. Mas é possível que, a partir de um esforço dele, a partir da tomada de consciência, a partir de quando o poder público investe para melhorar sua vida, a partir do momento que o professor e a escola entendem que ele tem que fazer interferências, que ele pode conquistar outros espaços.

Segundo os relatos dos professores Sônia e José Luiz, o encontro entre a autora e os(as) estudantes foi dividido em dois momentos: uma parte solene, com mesa de abertura oficial, e a presença de autoridades políticas, além da comunidade escolar, inclusive representantes das religiões de matrizes africanas da cidade. A segunda parte foi um momento reservado entre os estudantes e a autora Conceição Evaristo. Segundo o professor José Luiz, “só ficaram os meninos e ela. (...) Os meninos sentados todos em roda. Lá neste dia não tinha nenhum professor. (...). Fizeram uma roda e eles tiveram uma manhã de um longo bate papo. Ela, a escritora do livro que eles tinham lido”.

Como afirma Contreras, a profissionalidade consiste na expressão do discernimento do(a) docente perante a realidade onde ele(a) está inserido. A partir de seus múltiplos e confluentes saberes, o(a) professor(a) reflete sobre sua prática pedagógica, revelando seus

princípios e intencionalidades presentes em sua postura ética profissional. Ainda que longo, o relato do professor José Luiz demonstra essas características presentes em sua prática:

Deve ter aproximadamente dois anos, encontrei com a aluna da Escola Padre Moacir. Hoje ela é sacerdotisa do candomblé, e eu dividi uma mesa com ela. Eu fiquei muito emocionado. Ela chorou, e eu também chorei, pois o desejo da minha vida se concretizou através da vida dela. Porque ela conseguiu passar pelo ensino fundamental. Foi preservada e nós fizemos a discussão racial, e a questão do preconceito, da intolerância. Ela pôde preservar, cuidar da sua religião, ser respeitada pelos seus colegas. (...). Ela atravessou por aquilo, foi pra sua religião, fez sua trajetória, e provavelmente ao longo da vida, vai ser uma grande mulher, que vai ser referência pra outras mulheres, na sua religião, uma vez sacerdotisa. Ela passou por aquele período e eu tenho ciência, e ela também tem ciência, e a família dela também tem ciência. Foi um trabalho coletivo que garantiu, para que ela tivesse e ocupasse aquele lugar.

Mediante os objetivos deste capítulo, pode-se analisar, entre várias questões, que a prática pedagógica acima narrada possui, além da influência de vários saberes compósitos, significativos reflexos dos conhecimentos adquiridos no curso de aperfeiçoamento. Tendo como ponto de análise os objetivos expressos nas ementas, percebem-se fortes proximidades entre o que foi trabalhado na prática e os diálogos propostos nos vários módulos estudados. Como exemplo, a disciplina “Ética e educação” propiciou vários diálogos acerca do papel da escola na construção subjetiva dos sujeitos e da dimensão ética dos(as) educadores, entremeada pelas relações sociais dentro e fora do contexto escolar. A disciplina “Literaturas africanas e afro-brasileiras: principais autores e tendências” propôs aos cursistas uma análise crítica sobre as muitas literaturas africanas e afro-brasileiras, questionando seus contextos de produção e reprodução. Consta na ementa dessa disciplina a elaboração de práticas pedagógicas que interagem com a temática presente nas obras com o contexto vivenciado pela comunidade escolar. Importante citar que, a professora Iris Amâncio, em uma de suas aulas, convidou a autora Conceição Evaristo para uma conversa com os docentes, onde ela abordou várias questões de sua vida e de suas obras.

É possível perceber como os conhecimentos vivenciados no curso foram importantes para a reflexão e concepção da prática acima descrita, demonstrando diálogos profundos e constantes entre a prática pedagógica e a formação continuada.

6.5 A resistência em trabalhar com a questão étnico-racial

No decurso das entrevistas fornecidas pelos sujeitos da pesquisa, encontram-se indicações de alguns obstáculos no que se refere à efetivação da Lei n. 10.639/2003 no cotidiano da educação no município de Juatuba. Para fins de análise, sob influências dos estudos de Jesus e Miranda (2012), esses elementos foram divididos em algumas categorias, sendo essas: a falta de apoio de alguns setores internos, personificados na resistência de parte do corpo docente em trabalhar a EREER; a carência de recursos financeiros; e a diminuição e consequente ausência de políticas públicas de enraizamento da legislação em questão.

Como já dito, o grupo de estudos é considerado pelos sujeitos da pesquisa como um importante momento de valorização do diálogo, socialização e reflexão autônoma dos saberes docentes e das práticas pedagógicas. Porém, no momento desse encontro, quando o grupo reservava-se para o debate sobre os assuntos discutidos no curso de aperfeiçoamento, percebe-se o desagrado e a rejeição de alguns(mas) docentes com a temática em foco. Segundo o professor André:

Existiam algumas pessoas no grupo, (...) que já trabalhavam há muito tempo, então já tinham algumas condutas engessadas, algumas práticas que não condiziam mais com o período que a gente passava. (...) Tem uma galera que cai de paraquedas, enquanto a discussão está acontecendo, o camarada está falando no telefone, o camarada está digitando aquilo, lendo o jornal, o camarada está preocupado em terminar o curso de não sei o quê das quantas dele, entendeu, então, tem gente que se acha capaz de continuar promovendo os conhecimentos, tem gente que não faz a menor questão. Isto é de cada um.

A fala do professor se refere à opção política de alguns/algumas docentes, que, de forma consciente, recusavam-se a refletir sobre suas práticas pedagógicas, à luz do intercâmbio dos saberes, ou simplesmente ignoravam o assunto que ali estava sendo debatido. O professor José Luiz, em seus relatos, também visualiza o não interesse de docentes nos processos formativos e nas práticas pedagógicas que discutem as questões raciais. Contudo, no decurso de sua fala, aponta uma proposta de análise condizente com questões de cunho identitário, referente à autoformação dos saberes:

No grupo de estudo, (...) este debate, sempre foi travado. Conflito, confronto e mediação. Na verdade, o tema é muito conflituoso. Na medida em que você vai lidar com os seus próprios preconceitos, com suas próprias concepções de mundo, gerando um tensionamento interno.

A professora Sônia, enquanto coordenadora do grupo de história, também identifica a desatenção e o não comprometimento de alguns(mas) colegas nos momentos de discussão dos saberes provindos do curso de aperfeiçoamento. Em seu relato, faz uma análise que caminha na direção proposta pelo professor José Luiz:

Havia também alguns (docentes) que não eram adeptos do assunto. Não vou dizer que eram racistas. (...) A maioria não são racistas, a questão é não saber trabalhar o tema. Tinham dificuldades. E mesmo que alguém ajude, vão continuar tendo dificuldades. Porque começa a surgir no interior de cada um o medo: ah, e se eu fizer errado, e não conseguir lidar com a questão em sala de aula? Que tipo de assunto eu vou trabalhar? Vou conseguir trabalhar o hip-hop, a música, vou trabalhar o teatro? E acaba que ficavam um pouco perdidos.

Em uma tentativa de analisar o comportamento destes(as) professores, recorreremos novamente a autoras Caldeira e Zaidan (2013). Elas afirmam que, no processo de efetivação de uma prática pedagógica, o(a) docente pode encontrar infortúnios de naturezas diversas, que refletiram na diminuição qualitativa de suas expectativas, ou mesmo na desistência de seus objetivos. Muitos docentes experienciaram no decurso de sua carreira, inúmeras tentativas, que trazem em si o caráter transformador e intencional. Porém, muitas dessas ações ocasionaram em fracassos profissionais, levando o(a) professor(a) a redimir suas intervenções a práticas cotidianas.

Tais barreiras podem se constituir em verdadeiros muros intransponíveis para o docente que, no exercício da profissão, sente-se, muitas vezes, frustrado, e, até mesmo, levado para um fazer sem satisfação e sem objetivos. A prática poderá, então, muitas vezes, ser percebida pela/o professora/professor de uma maneira contraditória, alicerçada em uma experiência docente de caráter pragmático, com objetivos imediatos. (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 25)

Percebe-se que os(as) professores(as) referenciados no relato, ainda que experientes em suas profissões, também estão inseridos em um sistema onde o racismo é estrutural. Convivem diariamente com o silenciamento das questões raciais, sob a pressão advinda de uma cultura hegemônica, onde ainda é naturalizada a ideologia da democracia racial. Como afirmam Jesus e Miranda (2012, p. 65), “a adoção de políticas de ação afirmativa se depara com representações e mentalidades que sustentam preconceitos e reforçam discriminações”.

A opção de não participar do curso de aperfeiçoamento, assim como das discussões promovidas pelos cursistas, é compreendida pela professora Sônia, por meio de seu olhar enquanto coordenadora, como uma questão individual, motivada pelas experiências pessoais e também pelas relações políticas e sociais nas quais estes sujeitos vivenciam. A professora enfatiza que o(a) docente:

Foi criado em uma formação educacional racista, em uma universidade racista, no racismo institucional muito forte e enraizado. Ele assiste o tempo todo programas que fortalecem o racismo, livros que fortalecem o racismo, a literatura é também muito racista, o cinema. Então, ele não foi preparado. Estes cursos que são oferecidos, que são oportunidades que nenhum professor deveria perder, são importantes para se construir uma educação de relações étnico-raciais produtivas e positivas, que tenham resultados.

É importante citar que, assim como no curso de aperfeiçoamento, as discussões nos grupos de estudos eram profundamente teóricas e não se furtavam de assuntos polêmicos em torno das experiências coletivas. Essas conversas tinham como objetivo a desconstrução das barreiras ideológicas que impedem e/ou atrasam a efetivação das práticas pedagógicas. Discussões essas que tocam importantes temas, como as questões religiosas, sobretudo as consequências da hegemonia da cultura cristã e a demonização de religiões de matrizes africanas; a revisão de hábitos tradicionais, como a naturalização da linguagem racista e excludente; a desvalorização do próximo mediante suas características fenotípicas e culturais; dentre várias outras importantes questões. Tais discussões deslocam o sujeito docente do seu eixo de estabilidade, obrigando-o a pensar fora do seu espaço de conforto. A negação desse momento, ou seja, o incômodo existencial, observado como consequências dessas discussões, pode ser, segundo a professora Sônia, motivo para a não contribuição de determinados(as) docentes aos debates realizados.

Esse fato apresenta-se enquanto um problema no processo de enraizamento da Lei n. 10.639/2003, pois ainda que a prática pedagógica seja refletida e experimentada pelos sujeitos do processo educativo como um todo, ela permanece centralizada na figura do(a) professor(a). Segundo Caldeira e Zaidan (2013, p. 10), este(a) profissional precisa encontrar-se

preparado para planejar e desenvolver uma proposta de ensino, na relação com o discente, e também para avaliar e analisar processos, relacionando-se com os pais dos alunos e com seus pares, assim como, com os sujeitos dirigentes da instituição.

Segundo Tardif (2005, p. 78), o saber-ensinar e o como-ensinar, ou seja, a personalidade docente “não é forçosamente ‘natural’ ou ‘inata’, mas é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização”. Em outras palavras, quando um(a) professor(a) nega participar das discussões coletivas em torno dos conhecimentos sobre as questões raciais, ele(a) nega a inclusão desta temática em suas práticas pedagógicas individuais. Mediante a ausência de informações que interroguem os docentes contrários ao diálogo sobre a ERER, verifica-se a necessidade de novos encaminhamentos investigativos para que, em futuras pesquisas, seja possível realizar análises mais fidedignas em torno da atitude desses(as) educadores(as).

6.6 O fim do Fórum Africanidades: o início da retração

Entre os anos 2005 a 2009 as questões raciais estiveram no centro das temáticas formativas e das práticas pedagógicas dos grupos docentes em análise. Foi demonstrado que os(as) professores(as) participaram de várias cursos nos formatos em/de rede, assim como essas formações, em especial o Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-brasileiras, foram harmônicos com as orientações contidas nas DCN-ERER, e influenciaram qualitativamente as práticas pedagógicas de implementação da Lei n. 10.639/2003 no município de Juatuba. As análises demonstraram também que os saberes adquiridos nessas formações foram importantes no processo formativo de cada educador(a), contribuindo para a elaboração coletiva e também individual de seus saberes docentes. Foi identificada a presença contínua de uma equipe de coordenação que se empenhava em promover um processo formativo, além de refletir e ajudar na condução de práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais.

Mesmo diante desse quadro, que desenha um perfil positivo sobre um processo de implementação da legislação em destaque, percebe-se, a partir dos relatos dos sujeitos, que no ano subsequente ao curso de aperfeiçoamento houve o início do declínio no que se refere ao enraizamento das práticas pedagógicas sobre as questões raciais na cidade. É possível afirmar que após todo o período de formação e efetivação de políticas educacionais sobre a temática étnico-racial, a Lei n. 10.639/2003 não foi de fato enraizada na rede de ensino do município de Juatuba. O marco inicial deste processo de retração foi, segundo as análises dos dados, a decisão emitida pela Semed que determinou o fim do Fórum do Projeto Africanidades,

ocorrido no ano de 2010. Esse fórum era considerado, pelo coletivo docente, como um momento de culminância das práticas pedagógicas de todos(as) educadores(as) envolvidos com a ERER. Como afirma o professor José Luiz, “era o grande ápice, (...) onde todas as escolas se encontravam para o debate. Trabalhava-se o ano inteiro, e no final (...) um encontro para discutir esta temática com a cidade”. Esse momento era marcado por festividades com a comunidade escolar, representantes do universo acadêmico e com os movimentos sociais, além de celebrar os resultados obtidos durante as aulas, apresentá-los à comunidade escolar e vivenciar um amplo processo formativo.

Para o professor Islander, a decisão de acabar com o “Fórum” se deve a uma determinação da Semed, por entender, entre outras questões, que esse evento, por motivos logísticos, não comportava o montante de todos os estudantes do município. Os(as) professores(as) realizavam, portanto, uma seleção entre os(as) alunos(as) de cada escola, procedimento que, segundo o professor, vai de encontro com as propostas presentes no discurso de uma educação pela diversidade. Em suas palavras:

A gente viu que um grupo só de alunos estava participando. Geralmente quem participava dos fóruns eram aqueles meninos bonzinhos, aqueles que gostavam de participar, que gostavam de se envolver, que são bons alunos. Muitas vezes, aqueles que mais precisavam, não estavam ali. Por serem alunos indisciplinados, não participavam do fórum, porque o fórum tinha um número ‘X’ de pessoas, que podiam ir nele. Porque não era aberto a todo mundo das escolas, porque não tinha espaço físico para caber todo mundo.

A professora Sônia apresenta uma outra abordagem analítica sobre esse evento, valorizando suas características seletivas e suas consequências pedagógicas. Segundo a coordenadora:

A escolha não era (...) o aluno mais comportado, mas, sim, os alunos que engajaram mais na produção do conhecimento que envolviam o assunto (que se refere a ERER). A escolha era muito centrada e muito séria. Então o empenho e o interesse do menino neste encontro, que acontecia no final de cada ano, quase sempre em dezembro, foram de um alcance extraordinário. E isso resultou em pontos positivos para estes, que eram meninos do 6º, 7º, 8º e 9º anos.

O professor Islander aponta, além da crítica por ele destacada, uma opinião que desvela outro problema detectado pela Semed relacionado às questões de interdisciplinaridade referentes ao Fórum Africanidades.

o que a gente observou, o que a lei determina, que é um tema transversal. Ele não é só para ficar na [disciplina] história e na [disciplina] ensino religioso. Ele é para ser discutido em todos os níveis, e é para todo mundo.

Para o então coordenador geral, o Fórum reforçava o não diálogo entre as disciplinas, por focalizar os professores(as) citados como únicos responsáveis pelas práticas pedagógicas, além de excluir uma parcela dos(as) estudantes do evento final.

A gente observou que, muitas vezes, não estava chegando lá, onde, muitas vezes, tinha que chegar. Que era pra todo mundo da escola. E aí a gente tomou a decisão de não fazer mais o fórum, com o grupinho. A gente decidiu fazer por escola. Cada escola fazia o seu fórum. Para que todo mundo pudesse se envolver. Todo mundo pudesse trabalhar aquele tema.

Com a decisão de extinguir o Fórum de encerramento, as atividades do projeto Africanidades ficaram restritas ao contexto escolar. Nesse formato, cada escola organizava seu próprio momento de conclusão, o que gerou uma série de pequenos fóruns de Africanidades. Essa descentralização logística das atividades gerou, segundo os sujeitos da pesquisa, a diminuição da parceria entre Semed, Universidades e demais movimentos sociais, pois se tornava mais complicado efetivar a participação de convidados(as) dessas instituições para tantos eventos. Segundo a professora Sônia, essa ação “foi uma perda irreparável, mas cada gestor escolhe aquilo que ele acha que é prioridade. E não havia como um grupo de professores lutar contra o sistema, com o secretário, com o prefeito”.

Importante citar que o professor Islander compreende que a decisão de extinguir o Fórum de Africanidades, substituindo-o pelos eventos realizados nas escolas, não seria bem recebida pelo coletivo docente.

Eu lembro que na época eu discutia isto muito com a Sônia, e sabia que ia criar talvez uma animosidade com os grupos que durante muito tempo abraçavam o projeto, e também fizeram acontecer os fóruns que foram fantásticos.

Porém, ainda não sendo uma decisão democrática, o coordenador afirmou que a setorização desse grande evento foi a melhor escolha, dado o fato que a interação entre o corpo docente e a comunidade escolar aconteceria de uma forma integral, quando os eventos fossem focalizados no espaço da escola. “Aí sim, a gente conseguiu atingir o objetivo. Não sei

se é a visão deles, mas na minha visão que estava fora do envolvimento total do projeto, é que isto fez com que a gente conseguisse alcançar o objetivo,” afirma o professor Islander.

Mediante tais decisões, a partir do ano de 2010, as práticas pedagógicas sobre as questões raciais foram descentralizadas, sendo que cada escola realizava seu evento isoladamente. Os relatos indicam que, após esta alteração, algumas escolas mantiveram o nível qualitativo de suas ações, enquanto outras sofreram significativas reduções no que se refere ao diálogo sobre a temática racial. Essa constatação reforça a hipótese referente à resistência de alguns/algumas docentes em discutir a questão racial, e como tal atitude reverberaria negativamente em sua prática.

As entrevistas sinalizam que os eventos variavam, significativamente, entre as escolas, pois foram atribuídas ao grupo docente dessas instituições, ou seja, professores de diferentes disciplinas e saberes, as responsabilidades para a execução das práticas pedagógicas e organização do fórum final. Importante lembrar que esse grupo diversificado quase não possuía momentos oficiais de diálogos docentes, exceto em alguns poucos sábados escolares durante o ano, quando se discutiam assuntos de várias naturezas, ou em um conselho de ciclo (cinco reuniões durante o ano), que tinham como pauta principal a análise de resultados avaliativos dos estudantes. Nesse sentido, deve-se observar que o grupo de estudos reúne professores(as) de uma mesma disciplina, porém de escolas diferentes. A organização do evento final, ou seja, o momento de exposição para a comunidade das práticas pedagógicas sobre as questões raciais, ficou a cargo de um coletivo que possui poucos momentos de formação, diálogos e reflexão coletiva da prática. Um coletivo composto por sujeitos diversos, sendo que alguns sequer haviam participado de formações sobre a temática racial. Um coletivo heterogêneo, composto de profissionais das áreas de linguagens, exatas, humanas, dentre outras, que possuíam olhares ideológicos controversos sobre a ERER. Por fim, um coletivo que, segundo os relatos, não praticava a interdisciplinaridade, conforme almejava a Semed. Para a então coordenadora Sônia:

Ter parado com estas ações [Fóruns] foi um retrocesso. Os professores, de uma forma geral, ficaram muito desanimados e desapontados, porque vinha de uma trajetória que parecia não ter fim. (...) As tentativas de acontecer [o fórum] nas escolas foram se perdendo dentro da proposta original, que era o engajamento e o envolvimento de todos os meninos, não somente na escola, mas também no ponto culminante.

Os dados recolhidos no campo de pesquisa não permitem dimensionar, de forma detalhada, como aconteceram essas práticas pedagógicas nas diversas instituições da rede municipal. Tal análise demanda entrevistas com professores(as) de diferentes disciplinas, incluindo aqueles que não participaram do curso de aperfeiçoamento em análise, e que atuaram em escolas nos anos posteriores a essa formação, fatores não dimensionados na metodologia apresentada por esta pesquisa. Espera-se que em futuros processos investigativos, possa fazê-lo.

6.7 As mudanças na política de implementação e suas consequências

A alteração no projeto *Africanidades*, somada a outras questões como a descontinuação das formações em exercício e a falta de recursos necessários à continuação de práticas pedagógicas provocaram nos(as) docentes, sujeitos desta pesquisa, uma série de contestações explicitadas em suas entrevistas. Percebe-se em suas falas uma indignação com o descrédito da gestão pública, em especial com os gestores da Semed, em relação aos saberes e esforços dos grupos envolvidos diretamente com o projeto *Africanidades*. As modificações impostas após o ano de 2010 pela gestão educacional coincidiram com o declínio das práticas pedagógicas. Não houve uma retomada das ações anteriores, sequer uma releitura do processo vivenciado entre os anos 2005 a 2009, o que representa que as mudanças significaram uma escolha política e ideológica da administração municipal. Dentre algumas falas que legitimam esta análise, apresento o relato do professor José Luiz:

Governar é fazer escolhas políticas. O debate racial é de pouca importância na sociedade, afinal, (...) na óptica da meritocracia, as condições são iguais para todo mundo. Os gestores desta época escolheram não dar continuidade e fazer outros debates. (...) Para que você vai discutir esta questão racial? Para que você vai discutir a questão de gênero? Para que você vai discutir o lugar do homem e da mulher negra dentro da sociedade? Então vamos discutir outras coisas. Vamos discutir inglês (...). Vamos caçar algo menos espinhoso, que é mais palatável aos olhos da sociedade. Não vamos discutir estas questões, que fazem com que o ser humano se depare com seus próprios preconceitos, com seus demônios interiores. Com suas lutas que travam dentro da escola e fora dela. Deparar com isto não é uma coisa muito boa. Então vamos parar com isso. Então foi isso, uma decisão política de não trabalhar.

O professor André corrobora desta opinião ao afirmar, em suas percepções, que a Semed optou por investir em outras temáticas em detrimento a ERER. O professor afirma em

seu relato, uma certa preferência em destinar tempo e esforços para que o projeto “*School Music*”³⁹, tivesse sucesso, enquanto o Africanidades fosse somente relegado à margem.

Eu percebia, por parte da secretaria de educação, vamos que vamos no projeto do *School*, entendeu? Vamos todo mundo fazer e acontecer. (...) e enquanto eu acho que no final das contas o Africanidades era cumprir tabela. (...) São dois pesos, duas medidas. Uma coisa é *School Music*, (...) E uma outra vontade, um outro empenho totalmente diferente, para o Africanidades.

As análises sobre os relatos dos sujeitos demonstram que, após a descentralização do Fórum de Africanidades, muitos ainda desejavam desenvolver em suas práticas pedagógicas os conhecimentos advindos do curso de aperfeiçoamento. Porém, a estrutura rígida de um espaço escolar era um dos principais empecilhos, como afirma a professora Marisa: “Lembro que a gente ia para sala de aula, com os alunos tendo aula, e a gente montando a apresentação. Eu fazendo o painel no pátio e os alunos fazendo atividade na sala. Tinha que correr na sala toda hora e olhar os meninos.” Essa movimentação desorganizada, fruto da inexistência de um horário para reflexão, planejamento e execução das práticas dentro da escola, somados a outras questões de igual relevância, como a falta de recursos e de apoio profissional, foram o cerne das críticas dos sujeitos. A professora Marisa relata algumas outras considerações sobre este período:

Acho que quando acabou o curso, ela [a Semed] poderia ter oferecido mais. Criado projetos para trabalhar com a gente. Ela não deu esta base. Todo mundo querendo fazer algo diferente, mas quando a gente chegava nas escolas não tinha isto. Pra gente desenvolver isto nas escolas, precisava de apoio. Olha pra você ver a questão da Africanidades, o quanto a gente penava pra gente fazer as coisas. Tudo era com a gente, o dinheiro era nosso. Quando os professores faziam os projetos, não tinha verba pra nada. Às vezes nem papel tinha. Acabava que a gente fazia as coisas pela metade. O que a gente pensava em fazer com os alunos, dentro de sala a gente conseguia, mas quando ia mostrar para a comunidade, a gente não tinha recurso financeiro pra fazer. Não tinha, não tinha. (...) a gente ia com a cara e a coragem, e fazia. Mas a gente queria fazer muito mais. Tudo era improvisado. A gente não tinha condições de gastar.

Ainda sobre o contexto de mudanças, aconteceram algumas importantes alterações na gestão educacional. No final do ano de 2010, o professor José Luiz, devido ao fato de ter sido

³⁹ Projeto desenvolvido pelo grupo de professores(as) de língua inglesa. Trata-se de um festival de dublagem e dança, em que grupos de alunos dos anos finais do ensino fundamental apresentam-se para jurados. A primeira fase do projeto acontece internamente nas escolas. O primeiro lugar de todas as escolas participam de uma final. Há uma ampla participação das autoridades municipais.

eleito como um dos diretores estaduais do Sindicato Único dos trabalhadores em Educação (Sind-UTE), teve que se licenciar do cargo efetivo que possui em Juatuba, retirando-se também da coordenação do grupo de ensino religioso. No fim de 2012, a professora Sônia foi convidada a chefiar a Secretaria de Cultura e Turismo da cidade de Juatuba, afastando-se da coordenação do grupo de estudos de história. Nesse mesmo momento, o então coordenador geral, professor Islander, foi convidado a assumir a pasta da Secretaria de Educação. Nos lugares dos coordenadores de grupo, entraram outros(as) profissionais, que, segundo as entrevistas dos sujeitos, não possuíam a mesma identificação com as temática racial, optando por realizar novos encaminhamentos.

Estas mudanças, segundo a concepção do professor Islander, refletiram nas práticas pedagógicas sobre as questões raciais dos(as) docentes dos grupos de história e ensino religioso:

Quando a Sônia saiu, isto se perdeu. Quem assumiu posteriormente a ela, não tinha este amor, não tinha esta vontade de fazer aquilo. Eu acho também que o próprio grupo estava meio que com um ranço com o Africanidades também. (...) Quando a Sônia saiu, a pessoa que assumiu também não estava muito feliz com aquilo, acabou largando um pouco, mesmo com a gente cobrando, a gente insistindo, afirmando que precisava continuar trabalhando. (...) Acho que é muito disto, muito da pessoa que assume o grupo.

No relato da professora Marisa, percebe-se que a troca da orientação modificou também os rumos traçados pelas práticas pedagógicas. Nas palavras da professora:

Depois da Soninha veio outra pessoa que acabou com tudo. Ele era uma pessoa que não dava apoio pra gente. Nenhum tipo de apoio. Pelo contrário. Assim que a Soninha saiu e o XXXXX assumiu, teve uma queda enorme. Ele nunca nos apoiou, porque o que ele levava, não acrescentava em nada pra gente. Na verdade, ele falava, falava e falava e não dava em nada. Ele não tinha esta didática que a Sônia tinha. (...). E quando ele ia nas escolas também, ele atrapalhava o serviço. Se eu fosse pedir ajuda, não ia ser para ele, não mesmo. (...) O último ano (2013) que a gente trabalhou [o Africanidades] a gente fez na raça.

Segundo o professor José Luiz, os conhecimentos adquiridos no curso de aperfeiçoamento e nas diversas outras formações, assim como as práticas pedagógicas, fruto de reflexão constante desses saberes, deveriam ser objetos de atenção da Semed, devido à importância conquistada pelo coletivo nos períodos dos anos 2005 a 2010. Segundo afirma:

A secretaria tinha que ter uma ferramenta para poder fazer a avaliação constante desse processo. (...) à medida que os professores que trabalhavam a questão se aposentaram, foram fazer outras coisas. Esta questão acabou sendo deixada de lado, dentro da rede municipal. Já não é o carro chefe, o debate da questão racial. Porque a escola, a educação, o currículo escolar é um território de disputa. Então, nesta disputa, como não tinha este povo para demarcar, acabou sendo engolida por outras questões dentro da cidade.

Para este professor, após o curso de aperfeiçoamento, do ponto de vista do Projeto Ações Afirmativas na FaE-UFG, havia um grande interesse em manter a parceria e, portanto, a continuação de estudos e práticas que abordassem as questões raciais conforme as DCN-ERER. Segundo o sujeito:

O poder público local é que não compreendeu. A Secretaria de Educação, Prefeito municipal em sua época, que não compreenderam a relevância do que estava acontecendo (...). Abortou a ideia (...). A cidade poderia ser referência neste debate racial, com propostas, pois os elementos que a gente tinha: um corpo docente muito bem formado pela Universidade Federal; tinha um quadro de servidores efetivos; tinha, na época, escolas pequenas; tinha horário de estudo onde os professores se encontravam toda semana para poder fazer um debate pedagógico e discutir sua prática e suas aulas. Então já tinha base de sustentação para que isso acontecesse.

Tendo em vista as considerações realizadas por Jesus e Miranda (2012) referentes ao grau de institucionalização da Lei n. 10.639/2003, encontra-se entre elas a importância de não tornar as ações pertinentes à implementação da lei ligadas unicamente ao movimento protagonista individual, pertencentes a um ou mais sujeitos. As ações relacionadas à ERER devem ser próprias de uma política pública, de caráter obrigatório, sob o risco de tornar-se uma ação temporária, caso o(s) sujeito(s) que a protagonizam se distanciem do processo. Como afirma Rafael Silva (2010) em suas análises sobre os processos formativos em torno da educação das questões raciais: quando uma política de formação docente e de incentivo de práticas pedagógicas for implementada como uma política pública de governo e não de estado, ou seja, uma política que depende de providências de determinados sujeitos ou grupos da situação para acontecer, corre-se o risco de sofrer mudanças estruturais, ou mesmo ter seu término, caso esse grupo venha a ser substituído. Pode considerar que Juatuba vivenciou essa experiência, pois as políticas de implementação da Lei n. 10.639/2003 eram sustentadas por meio do esforço de um grupo docente, liderados por uma coordenação que militava pela efetivação das questões raciais na educação. A dispersão desse grupo, por variados motivos,

enfraqueceu as discussões que o amparavam, ocasionando na diminuição das práticas pedagógicas que representavam o cumprimento da lei.

Ainda sobre mudanças, os professores André e Marisa, sujeitos desta pesquisa, a exemplo de outro(as) professores(as) não efetivos, tiveram o contratado rescindidos, respectivamente nos anos de 2014 e 2016, devido à vigência de um novo processo seletivo. No ano de 2013, a professora Marilene teve que se afastar das salas de aula devido a um problema de saúde, e, em 2016, alcançou sua aposentadoria. Essas alterações permitem afirmar que muitos(as) docentes, que vivenciaram um longo processo formativo sobre a EREER, dentre eles o curso de aperfeiçoamento, se desligaram da rede municipal de ensino, tendo suas vagas ocupadas por outros(as) profissionais, em relação aos quais não temos ciência de seus saberes sobre as questões raciais. Podemos afirmar também que não houve, para o renovado coletivo docente, uma formação continuada sobre a temática racial, a exemplo do curso de aperfeiçoamento. No que se refere às formações em rede, a exemplo do Procas, também não foram escolhidos temas direcionados à implementação da Lei n. 10.639/2003.

Mediante as constatações apresentadas, é possível dizer que o processo de inserção da Lei n. 10.639/2003 na cidade de Juatuba possuiu dois momentos, sendo estes: a fase de implementação, de 2005 a 2009; e a fase da retração, que se inicia em 2010.

De 2005 a 2009, as ações desenvolvidas pela Semed e educadores(as), destes em destaque o coletivo docente das disciplinas de história, ensino religioso e posteriormente geografia agiram a passos largos no sentido de implementação da legislação em vigor, considerando, segundo Jesus e Miranda (2012, p. 68), que “o termo ‘implementar’ significa dar execução a um plano, programa ou projeto, levar à prática por meio de providências concretas, programar, prover”. Nesse período, houve uma equipe de coordenadores e um coletivo de professores(as), que desenvolveram várias ações direcionadas para a EREER, dentre elas: formações docentes de/em rede; parcerias com movimentos sociais; centros de pesquisas; comunidades tradicionais; dentre outros setores que possuem envolvimento com a temática; celebração da semana da consciência negra, por meio de organização de grandes eventos municipais; acompanhamento docente e apoio às práticas pedagógicas nas escolas, visíveis mediante o projeto Africanidades; regulamentação da Lei n. 10.639/2003 através da Lei Municipal de nº 610 de 27 de novembro de 2006, que dispõe o dia 20 de novembro como

dia Municipal da Consciência Racial e Valorização da Cultura Afro-brasileira, além de inculcar o direito a um orçamento fixo para as realizações de atividades culturais.

A fase de retração é identificada a partir do ano de 2010, quando os eventos municipais de celebração da Consciência Negra são cessados, tornando-se eventos locais. Verifica-se nesta fase a ausência de formações em exercício, e vários recuos, no que se refere à condução das práticas pedagógicas presentes nas falas dos sujeitos. Ressalta-se também a ausência de parcerias antes realizadas, entre a rede municipal e vários setores envolvidos com as questões raciais. É possível afirmar que nessa fase, a Lei n. 10.639/2003 encontra-se em sua fase de implantação, ainda longe do seu necessário enraizamento. Essa afirmação reforça as análises realizadas por Jesus e Miranda (2012) ao identificarem os processos de efetivação da legislação nas muitas regiões do país. Segundo estes autores, as análises realizadas indicam “a necessidade de passar da implantação para a implementação”, orientação também indicada para a rede municipal de Juatuba.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tenho como objetivo neste texto final, expor, de forma sintetizada, as principais considerações sobre o estudo apresentado, na intenção de melhor organizar e enfatizar as conclusões obtidas. Permito-me, neste momento, incluir alguns argumentos, que apontam pistas e sugestões para novos encaminhamentos investigativos.

Como já anunciado no início desta dissertação, a escolha do objeto desta pesquisa não aconteceu de forma aleatória. A definição da Educação das Relações Étnico-Raciais como tema deste estudo, é para mim, um compromisso pessoal e um posicionamento político, consequência de um longo processo de identificação. No decurso de minha vida, presenciei de forma constante a discriminação, humilhação e a consequente exclusão social de pessoas que amo e são para mim referências de honestidade e caráter. Os únicos motivos de tais pessoas serem marginalizadas residem no fato de serem negras e pobres, nesta ordem. Fui testemunha, presencial e ouvinte, de vários episódios de racismo, em diferentes lugares e situações. Essas trajetórias me levam a concepção, considerando a realidade de todos(as) aqueles(as) que vivenciam diariamente o racismo e suas consequências, que a questão racial é um assunto extremamente importante e urgente. Optei por discuti-lo no espaço educacional por entender que os problemas sociais deste país tocam, primordialmente, e em caráter emergencial, o fator “raça”. Compreendo, segundo a verificação científica de vários pesquisadores, que a escola possui um papel singular no que se referem às transformações desse contexto, sendo que a Lei n. 10.639/2003 e as DCN-ERER são, respectivamente, os caminhos legais e pedagógicos que viabilizam as principais mudanças necessárias.

Participei, enquanto docente, de grande parte do processo investigado. O período escolhido para a realização das análises contidas nesta dissertação coincide com a minha história na cidade de Juatuba. Porém, enquanto sujeito participante deste processo, nunca tinha percebido as importâncias de indagá-lo à luz de um estudo científico. Foram nas muitas reflexões sobre a atual conjuntura que envolve a ERER, no decurso destes quinze anos da Lei n. 10.639/2003, que tal interesse surgiu. Ao realizar as leituras iniciais, tendo como referência os estudos protagonizados pela professora Nilma Gomes, e, principalmente, sua pesquisa em 2012, que percebi o quanto são necessários estudos que avaliem os processos particulares de inserção da temática racial nas diversas realidades de ensino do país. As pesquisas que apresentam análises localizadas contribuem para uma compreensão sobre a real

situação da lei, pois adentram detalhes e particularidades inerentes a cada conjuntura. De uma forma geral, esses estudos permitem indagar quais ações agem para a efetivação das diretrizes contidas nos documentos legais, e quais condutas incidem no recuo de uma educação pela diversidade. Importante ressaltar que, mesmo próximo do objeto de pesquisa, busquei interpelá-lo com o devido distanciamento exigido ao pesquisador, objetivando a validação dos resultados investigativos conforme dito os cânones acadêmicos.

Ao retornar ao objetivo geral presente neste estudo, propus descrever e analisar os processos formativos em relação à temática da EREER na formação e na prática pedagógica de professores (as) da rede municipal de ensino de Juatuba que cursaram o II Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das culturas Afro-Brasileiras, oferecido pelo Programa Ações Afirmativas da FaE-UFMG. Dentro desse contexto, propus refletir sobre os saberes docentes, objetivando considerar seus muitos processos formativos; os contextos sociais que intermediam o(a) profissional educador(a); suas identidades; suas experiências pessoais e profissionais; suas escolhas políticas; dentre outros fatores que interferem diretamente na proposição e nas práticas pedagógicas que tocam a questão racial. Propus também compreender o processo de transposição didática desses vários saberes compósitos, considerando a autonomia e a capacidade crítica e reflexiva do coletivo de professores(as), dos quais os sujeitos desta pesquisa fazem parte. Propus também identificar os muitos avanços e recuos na complexa, e, muitas vezes, controversa trajetória de implementação das DCN-ERER na cidade de Juatuba.

O estudo demonstra, entre várias análises, o quanto a ideologia da democracia racial é um fenômeno estrutural em nossa sociedade, ainda presente de forma intensa na realidade educacional em destaque. Tal constatação aproxima, reservando suas proporcionalidades, o contexto observado em Juatuba, com a realidade de outras redes de ensino coexistentes no país, reafirmando as muitas dificuldades de implementação da Lei n. 10.639/2003 no ensino básico nacional. É perceptível, nos relatos dos sujeitos, a denúncia de opiniões, comportamentos, hábitos e juízos de valores, emitidos por determinados(as) profissionais e membros da comunidade escolar, que em si, demonstram a existência de um pensamento que age na contramão de um ensino pela diversidade. Essa ideologia é constantemente ressignificada e sobrevive no imaginário social, devido, principalmente, ao impedimento de sua problematização, consequência de uma cultura hegemônica que determina o silêncio e decide sobre a visibilidade das questões raciais.

Ao deparar com essa realidade, que representa um ambiente inóspito para a discussão das relações raciais, verificou-se na rede municipal de Juatuba, a exemplo dos muitos estudos que utilizei como referência, como o(a) professor(a) possui um papel de relevância na implementação da Lei n. 10.639/2003. Desses profissionais, destacam-se os(as) docentes das disciplinas de história e ensino religioso. Estes(as) docentes assumiram um compromisso político de inserção da EREER que optaram por vivenciar, durante anos, um intenso processo formativo sobre a temática, e sustentaram uma política de inclusão das questões raciais nas práticas pedagógicas, visíveis principalmente por meio do Projeto Africanidades. Esse coletivo trabalhou de forma incessante para a efetivação das questões raciais no currículo de ensino do município, conseguindo inclusive a regularização da lei federal na câmara legislativa de Juatuba. Em muitos e repetidos momentos, principalmente quando não houve apoio da gestão educacional, esse coletivo desenvolveu práticas pedagógicas utilizando de recursos financeiros individuais, ocupando um tempo extraescolar não remunerado, na intenção de ver a realização dos objetivos que foram traçados coletivamente.

Importante ressaltar que, a verificação da exclusividade do coletivo de professores(as) das áreas das ciências humanas, no processo de articulação, implantação e implementação da EREER, não os fazem responsáveis legais por essa tarefa. Segundo as DCN-ERER, esses(as) professores(as) não representam os(as) únicos(as) educadores(as) que respondem pela efetivação da lei, pois a legislação alcança a todos(as) profissionais envolvidos no processo educativo. Essa constatação deve ser considerada como motivo de atenção por parte dos gestores públicos preocupados em implementar as questões raciais, pois são deles a obrigação de fornecer formação continuada, estrutura física e financeiras, além de outros importantes subsídios para que todos(as) os profissionais da educação, de todas as etapas do ensino, sob orientação de seus/suas coordenadores(as), organizem práticas pedagógicas que tenham como referência as DCN-ERER. Importante ressaltar que a não observância deste dispositivo legal, seja por opção da gestão administrativa, seja por descaso do(a) professor(a), ou outros, configura-se como não cumprimento da lei, passivo de denúncia aos órgãos públicos responsáveis e das sanções prescritas.

É verificável, nos relatos dos sujeitos desta pesquisa que, além do amparo de um coletivo docente que compartilhavam entre si, princípios éticos e profissionais, no que se refere a uma educação pela diversidade, a implementação no meio educacional das discussões que envolvem a Lei n. 10.639/2003 na cidade de Juatuba, seguida da inserção do tema no

currículo escolar e nas práticas pedagógicas, assim como a promoção de uma sequência de formações em exercício aconteceram mediante o protagonismo dos professores Sônia e José Luiz. Ao visitar a história particular desses coordenadores, verifica-se uma intensa trajetória formativa, que reúne experiências acadêmicas, profissionais e pessoais sobre a temática em questão, o que favorece a esses sujeitos um amplo contingente de saberes compósitos que auxiliaram em suas concepções enquanto coordenadores sensíveis a questão racial.

A coordenadora Sônia vivenciou o racismo durante toda sua vida, porém, teve em seu ambiente familiar uma valorização de suas características físicas e intelectuais, motivo pelo qual, segundo a entrevistada, possui um olhar de resistência perante a todo tipo de discriminação. Sônia é detentora de diversas especializações e títulos, entre eles, o mestrado e doutorado na UFMG. Ao tomar consciência de sua identidade negra, direcionou seus esforços profissionais e pessoais para a valorização da questão étnico-racial no ensino público, enfatizando a diversidade racial como fator constituinte de suas práticas pedagógicas, inclusive, iniciando um trabalho de formação docente sobre a EREER antes mesmo da Lei n. 10.639/2003 ser promulgada. Em sua trajetória acadêmica, dentre importantes questões, Sônia realizou várias parcerias com professores e estudantes que dedicavam suas pesquisas para as questões raciais. Nesses encontros, viabilizou constantes momentos formativos para os(as) docentes do grupo no qual coordenava, levando também esses pesquisadores para os muitos Fóruns da Africanidade. É perceptível nos relatos dos sujeitos, inclusive da própria coordenadora, como ela dedicou esforços para que a educação de sua cidade contemplasse a diversidade étnico-racial na intenção de que seus/suas estudantes não sofressem na pele o que ela passou enquanto aluna.

O professor José Luiz, por sua vez, também enfrentou a discriminação racial e social no percurso de toda uma vida. Em sua trajetória, participou de diversos processos formativos em diferentes espaços, levantando problematizações acerca do contexto político e social no qual estava inserido. Vivenciou o ensino técnico e o trabalho industrial, onde afirma ter tomado consciência da exploração racial e hereditária; é membro atuante da igreja cristã protestante, onde sustenta a pauta do respeito pela diversidade religiosa. Antes mesmo de ingressar enquanto professor na cidade de Juatuba, José Luiz já era diretor do sindicato municipal de sua categoria, onde defendia, dentre várias questões, a real efetivação da Lei n. 10.639/2003 no ensino público; foi e ainda é militante do movimento negro, onde articula

formas possíveis de implantação de políticas públicas de promoção da igualdade racial, entre outras vivências.

Mediante esses fatores, percebe-se como as ações e posicionamentos desses sujeitos, enquanto protagonistas da EREER no município de Juatuba, derivam de suas múltiplas vivências e saberes compósitos. Esses coordenadores, juntamente com um coletivo de profissionais, muitos destes recém-contratados/efetivos, encontram-se na cidade no ano de 2005, e mediante uma conjuntura de efervescência da Lei n. 10.639/2003, promulgada dois anos antes, iniciam a implementação das questões raciais no ensino público municipal da cidade.

Ao analisar o contexto apresentado, mas especificamente entre os anos de 2005 a 2010, deparo-me com um intenso e sistemático processo de formação docente. Foram anos em que a temática racial esteve no palco dos debates pedagógicos dos grupos de história e ensino religioso, sendo que esse coletivo também participava de formações em rede, ocorridos em outros espaços e situações formativas. Esse fato nos convida a considerar algumas questões que se tornam relevantes no processo de implementação da Lei n. 10639/2003: Os estudos apresentados no corpo desta dissertação enfatizam que educadores(as) que vivenciam uma formação que de fato aborde os princípios estabelecidos pelas DCN-ERER, estão mais estruturados a desenvolver um trabalho expressivo, no que se refere ao combate ao racismo e a valorização das múltiplas culturas. Essas formações, ocorridas em sua maioria no grupo de estudos, ou seja, em um espaço destinado a estudos e diálogos docentes, possibilitaram a estes(as) professores(as) uma reflexão próxima da realidade escolar e dos desafios interculturais que vivenciavam. Além de contribuírem para o enriquecimento das práticas pedagógicas e por refletirem coletivamente os conhecimentos docentes, agindo também na elaboração identitária do(a) sujeito, por inserir questões relevantes em sua concepção como pessoa e docente. Essas formações agiram como uma ferramenta arbitrária para as relações sociais, pois os docentes passaram a questionar seus comportamentos não somente em suas práticas pedagógicas, mas também nos ambientes de socialização pessoal.

É possível afirmar que, em Juatuba, a formação contínua ocorrida entre os anos destacados sucedeu-se em práticas pedagógicas condizentes com as DCN-ERER, permitindo, entre outras questões, preparar culturalmente e intelectualmente o coletivo de educadores, no que tange aos processos iniciais de enraizamento da Lei n. 10.639/2003. Lembrando que os estudos apresentados afirmam que as práticas docentes conforme as DCN-ERER somente

serão desenvolvidas pelos(as) professores(as), quando esses(as) tomarem consciência racional de suas importâncias, e não quando são obrigados perante uma legislação. Importante ressaltar que todos(as) os profissionais envolvidos na escola, ou seja, todos(as) os(as) educadores(as), incluindo neste grupo os(as) professores(as), secretários(as), agentes de limpeza e segurança, cozinheiros(as), pedagogos(as), bibliotecários(as), gestores, dentre outros, devem possuir uma formação que discuta a Lei n. 10.639/2003, pois o processo formativo não se desenrola somente no interior das salas, mas, sim, em todos os espaços escolares.

Outro ponto que precisa ser considerado, quando o tema é a formação continuada em exercício, é a circularidade de profissionais no quadro de funcionários(as) contratados de uma rede pública. Importante considerar que os sujeitos desta pesquisa afirmaram não terem vivenciado a discussão étnico-racial em suas formações iniciais. Assim como eles, muitos(as) docentes vão ter o primeiro contato com a temática, somente em cursos de formação continuada e em exercício, o que eleva a importância destes espaços formativos e a necessidade de transformar-se em uma ação ininterrupta. Atualmente, na cidade de Juatuba, muitos(as) professores(as) possuem um vínculo de contrato temporário referente a um ano de prestações de serviço, adquiridos após a aprovação em um processo seletivo, simplificado (PSS). Esse contrato possui autorização judicial para ser renovado uma única vez. Dessa forma, os(as) docente que participaram de várias formações, seja durante um ano ou no decorrer de um biênio, não mais serão funcionários dessa rede, exceto se novamente forem aprovados em um novo PSS, podendo retornar somente após os contratos daqueles que os substituíram forem encerrados. Partindo desse pressuposto, a formação docente sobre as questões raciais devem ser oferecidas pela gestão educacional de forma contínua e sistemática, sem interrupções, objetivando que os saberes sejam socializados constantemente, haja vista que professores(as) novatos(as) na rede de ensino podem não possuir em suas experiências formativas os saberes sobre a educação pela diversidade.

Ao direcionar nossas considerações finais para os cursos de aperfeiçoamento, é possível mensurar várias conclusões. Em um primeiro momento, mediante todos os relatos analisados, à luz dos textos oficiais e pesquisas referenciadas, é intensamente justificável afirmar que este curso dialoga intensamente com os elementos presentes nas DCN-ERER. Dentre várias questões, o curso de aperfeiçoamento propiciou uma revisão crítica e decolonial dos estudos referentes à história e à cultura africana e afro-brasileira, agindo na desconstrução

de narrativas e práticas excludentes, propondo, portanto, um rompimento estrutural com uma cultura hegemônica presente nos espaços escolares. O curso manteve-se enquanto um espaço contínuo de reflexão e formação identitária, compreendendo que esse processo de formação pessoal é híbrido, não essencialista e contínuo. É possível afirmar que o curso de aperfeiçoamento promoveu uma articulação de políticas de igualdade com política de identidade, inferindo em sua metodologia a proposta de uma revisão crítica em torno das ações e comportamentos pessoais no que se refere ao trato com as questões raciais.

O curso não se absteve de assuntos polêmicos, que tocam questões ácidas para as relações sociais, como: a naturalização do preconceito e da discriminação racial no interior da escola; a prática da intolerância religiosa praticada pelo corpo docente e discente; a utilização de estereótipos, que ainda servem como termômetro avaliativo das práticas educativas; a observação ética da linguagem emitida pelos(as) professores(as); a revisão sobre o conceito de beleza e suas consequências na autoestima dos(as) estudantes; as armadilhas e os entraves causados pela ideologia da democracia racial na aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003; os discursos reacionários que adentram a sala dos professores, em contraposição com as comprovadas fontes de exclusão social e racial; a compreensão sobre o caráter indigno das desigualdades, convidando os cursistas a refletirem sobre a marginalização, enquanto os resultados das relações sociais de poder; a importância da politização e da tomada de consciência do ensino público; dentre outros importantes temas.

O curso de aperfeiçoamento utilizou do diálogo contínuo, realizado entre professores e cursistas, enquanto principal ferramenta metodológica. Esses debates, pautados pela preservação do direito individual da fala, viabilizaram a transposição da realidade escolar para dentro das salas da FaE-UFMG, possibilitando momentos de profunda reflexão, onde foi possível relacionar a teoria em análise com as práticas experienciadas. Importante citar que os relatos não representavam unicamente o universo escolar, pois o corpo discente deste curso tinha uma composição eclética, pois, além de professores(as) e outros educadores(as), participavam da formação produtores culturais, pesquisadores, militantes do movimento negro, artistas, dentre outras representações profissionais. Tal fato enriqueceu qualitativamente o debate, ingerindo novos componentes analíticos, que permitiram a ampliação do diálogo para além do contexto educativo.

Importante ressaltar a presença de um material didático diverso e de intensa qualidade teórica, disponibilizado pelos Programas Ações Afirmativas para os(as) cursistas. Perante as

análises dos relatos dos sujeitos da pesquisa, percebe-se uma considerável utilização desses elementos nas práticas pedagógicas por meio de um contínuo processo de reflexão autônoma, possibilitando a transposição desses saberes para o público estudantil. Reservado os objetivos de cada disciplina, os materiais apresentados, em suma, afirmam que a discussão étnico-racial se traduz em uma discussão política com profundas consequências sociais. Eles trazem em si elementos teóricos e legais que contribuem na constituição de um discurso legítimo de enfrentamento a realidade conservadora, reivindicando urgência e prioridade nas muitas problematizações da temática “raça” na sociedade, em destaque, no contexto escolar.

É importante também enfatizar que o grupo de estudos por disciplinas foi uma ferramenta pedagógica que, além de ser essencial no processo de implantação da Lei n. 10.639/2003, contribuiu de forma significativa para o sucesso do curso de aperfeiçoamento entre os(as) docentes cursistas da rede municipal de Juatuba. Esse momento formativo e de trocas experienciais foi apresentado pelos sujeitos da pesquisa como um importante espaço de socialização e reflexão autônoma dos saberes adquiridos no curso, sendo possível também elaborar e criticar, de forma dialética, as práticas pedagógicas vivenciadas. Importante destacar o papel dos(as) coordenadores(as) que entre os anos 2005 e 2010 possibilitaram que a temática racial fosse constantemente trabalhada, e, especificamente, no ano de 2009, permitiu que houvesse condições estruturais para os diálogos e argumentações sobre o processo formativo em análise.

Ao analisar os reflexos dos conhecimentos adquiridos no curso de aperfeiçoamento nas práticas pedagógicas dos professores(as) cursistas, é possível reafirmar, por meio das constatações presentes nos relatos dos sujeitos da pesquisa, entre outras importantes questões, que houve a inclusão significativa de diversas reflexões e problematizações advindas do curso, no que se refere a concepção crítica da ação educativa, portanto, dos saberes docentes. No início deste trabalho, foi identificado como referência de práticas pedagógicas, o conceito apresentado pelas DCN-ERER. Nesse documento, a concepção ideal de práticas pedagógicas se refere às ações educativas que promovam o questionamento da justiça e dos direitos sociais, civis, culturais e econômicos, tendo como critério analítico a categoria raça e suas múltiplas abordagens. É identificado nas diretrizes que as práticas pedagógicas precisam adotar uma revisão da historiografia afro-brasileira, e, portanto, desvelar uma memória silenciada, assim como reconsiderar conceitos que impedem a ascensão da diversidade. Tais práticas pedagógicas, segundo o documento oficial, exigem mudanças nos hábitos e costumes

naturalizados em nossa sociedade, e requer mudança que demonstrem um novo olhar ideológico referente ao contexto de silenciamento e invisibilidade das questões raciais.

Permito-me afirmar que os diversos saberes apreendidos pelos docentes em seus vários processos formativos, em destaque o curso de aperfeiçoamento, contribuíram para que as práticas pedagógicas dos sujeitos desta pesquisa fossem condizentes com as propostas emitidas pelas DCN-ERER. É visto no relato de suas práticas o esforço pela desnaturalização do racismo, por meio da releitura do contexto histórico, assim como a valorização da memória e da cultura afro-brasileira. É percebido como os(as) docentes refletem sobre a realidade na qual a escola está inserida, e, por intermédio de um processo crítico e dialético, entre teoria e prática, propõe ações transformadoras, tendo como temática a questão étnico-racial. É visto o esforço dos(as) docentes em inserir a discussão pela diversidade em seus planos de aula, relacionando obras literárias afro-brasileiras, textos acadêmicos de pesquisadores(as) que discutem as questões raciais, entre outros diversos materiais. Por fim, percebe-se como as práticas pedagógicas relatadas possuem reverberações diretas com as formações em exercício, em especial com os temas e assuntos discutidos nas disciplinas presentes no curso de aperfeiçoamento.

Encaminhando as atenções para o processo de implantação/implementação da Lei n. 10.639/2003 no ensino público de Juatuba, é possível afirmar que existiram duas importantes fases. A primeira entre os anos de 2005 a 2009, e a segunda fase a partir de 2010. O primeiro momento é identificado como uma etapa de introdução da lei e início do seu processo de enraizamento. Percebe-se que os(as) docentes das disciplinas de história e ensino religioso, seguido posteriormente de outros profissionais, assumem o compromisso de introduzir a temática nas práticas pedagógicas, e movimentam um projeto de nível municipal para alcançar esse objetivo. Participam de diversas formações e elaboram uma multiplicidade de práticas pedagógicas sobre o tema. Nesses anos, a rede de ensino municipal foi proponente de vários elementos que indicam a implantação e o início de enraizamento da legislação, segundo as DCN-ERER. Desses destacam-se um núcleo que apoia e orienta as práticas pedagógicas, identificado na figura dos coordenadores(as); a implementação das práticas no currículo dos professores(as); regulamentação municipal da lei federal; a criação de eventos destinados a valorização da cultura negra, a exemplo do Projeto Africanidades e do Fórum finalizador; a produção sistemática de um material didático próprio, que atenda a realidade local; e, por fim, mas não menos importante a formação contínua dos(as) professores(as)

sobre as questões raciais. Esta fase possui seu ápice com a participação dos(as) docentes no curso de aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-brasileiras na UFMG.

A segunda fase é marcada por um processo de retração das práticas pedagógicas sobre as questões raciais. O marco inicial desse processo é o fim do Fórum Africanidades, e seu deslocamento para o contexto das escolas. Percebe-se nas falas dos sujeitos que, quando o fórum era organizado coletivamente pelos(as) professores(as) das disciplinas de história, ensino religioso, o grupo de estudo era uma ferramenta pedagógica fundamental, pois havia tempo para dialogar e refletir sobre esse importante evento. Quando aconteceu sua transferência exclusiva para o espaço escolar, o grupo de estudo não mais se responsabilizou pela organização do evento, transferindo tal função para o coletivo interdisciplinar da escola. Devido ao pouco tempo de debate reservado na grade curricular, o processo reflexivo e autônomo foi prejudicado, ressignificando o formato das práticas pedagógicas e ocasionando em seu processo de retração.

Esta fase é também marcada por uma descontinuidade de processos formativos para os(as) docentes, além da desagregação da equipe de coordenadores que promoviam o debate racial no espaço da Semed. Visto essas mudanças, é possível afirmar que o processo de enraizamento da Lei n. 10.639/2003 sofreu grande retrocesso, ocasionando na necessidade de políticas públicas que favoreçam sua real efetivação.

Uma evidência que se apresenta nas falas dos coordenadores e contribui para uma possível explicação sobre os motivos que levaram às mudanças ideológicas da Semed sobre as práticas pedagógicas que envolvem as questões raciais, seria a troca da gestão administrativa, ocorrida no ano de 2009. O então prefeito que ganhou as eleições no fim de 2008 é identificado como um opositor político do grupo que administrou a prefeitura na gestão de 2005-2008. Apesar da preservação de alguns nomes em cargos gestores, muitas alterações foram realizadas, dentre eles o cargo de secretário e coordenador pedagógico geral. Essa transição pode ter contribuído para este novo olhar administrativo sobre as práticas pedagógicas. Porém, para a confirmação de tal pressuposto, são necessárias informações advindas do campo, ficando então sugestões para serem investigadas em novos estudos.

8. REFERÊNCIAS

ALVES, MAZZOTTI, Alda Judith. *O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação*. Cad. Pesquisa São Paulo (n. 77) p. 53-61, maio 1991.

ALVES, MAZZOTTI, Alda Judith. GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. Lei n. 10.639/2003 Cotidiano Escolar e Literaturas de Matrizes Africanas: da Ação Afirmativa ao Ritual de Passagem. In: AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. *Literaturas Africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica*. 1. ed. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BACKES, José. Os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade e a ressignificação do currículo. In: 35ª REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 2012, Porto de Galinhas. Anais... Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT21%20Trabalhos/GT21-1352_int.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2017.

BACKES, José Licínio. *A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar*. Tese (Doutorado em Educação) – Unisinos, São Leopoldo/RS, 2005.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. A desconstrução das narrativas curriculares excludentes: um desafio para a formação de professores. In: RODRIGUES, Margarita Victoria; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. *Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização*. Brasília: Editora UCDB, 2008, p. 215-232.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antônio Reto e Augusto Pinheiro. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília/DF. Outubro de 2004.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação – Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>.

BRASIL. *Plano nacional das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília/DF: SECAD; SEPPPIR, 2009.

BRITO, José Eustáquio de. *Educação e relações étnico-raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente*. Educação em Foco, ano XIV, nº 18, dez. 2011.

CALDEIRA, A.M.S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

CALDEIRA, Ana Maria. ZAIDAN, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. Paidéia. Fumec. Belo Horizonte. Ano 10. Nº 14. P. 15-32 Jan/Jun 2013

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Rev. Brasil Enfer. Brasília (DF)*, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Movimentos sociais, processos de inclusão e educação. *Revista Teias*, v. 12, n. 24, p. 279-284, jan./abr. 2011.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006.

CANDAU, Vera Maria. O/A educador/a como agente cultural. In: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes; ALVES, Maria Palmira Carlos (orgs.). *Cultura e política de currículo*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2006, p. 35-52.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: O caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.; Rio de Janeiro, V. 13, n. 48. Jul/Set. 2005.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*. V. 16. N. 48. Set-Dez. 2011.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2005.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios* Revista Portuguesa de Educação, vol. 16, núm. 2, 2003, Universidade do Minho. Braga, Portugal.

COELHO, Wilma de N. B.; COELHO, Mauro C. *A educação para a diversidade e a questão étnico-racial: Apontamentos para a análise de práticas em curso*. Anais... Porto de Galinhas, 2012. Disponível em:

<http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT21%20Trabalhos/GT21-1302_int.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2017.

COELHO, Wilma de N. B.; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n. 47, jan./mar. 2013.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; PADILHA, Maria do Socorro Ribeiro. Formação de professores e conhecimento teórico-metodológico sobre racismo, preconceito e discriminação racial no Ensino Fundamental. *Políticas Culturais em Revista*, v. 1, n. 4, 2011.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DAFLON, Verônica Toste. *Tão Longe, tão perto: Identidades, discriminação e estereótipos de pretos e pardos no Brasil*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

DECLARAÇÃO, *III Conferência mundial de combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata*. 2014. Disponível em: <http://www.inesc.org.br/biblioteca/legislacao/Declaracao_Durban.pdf/view>. Acesso em: 5 jul. 2016.

FAZZI, Rita de Cássia. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo horizonte: Autêntica, 2004.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios para a educação intercultural no Brasil. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). *Intercultura: estudos emergentes*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

FLICK, Uwe. In: *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som : um manual prático*. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George Gaskell (org.); tradução de Pedrinho A. Guareschi.- Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto alegre. Bookman, 2004.

FRANCO, Maria de Laura Puglisi Barbosa Franco. *Análise de Conteúdo*. 4. ed. Brasília. Liber Livro, 2012.

FREITAS, Ludmila Fernandes de. *Cumpra-se a lei: O Ministério Público e os paradoxos da Lei de Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira - Lei nº 10.639/03*. Ludmila Fernandes de Freitas. – Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, 2010.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. SOUZA JUNIOR, Marcílio. *História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

GOMES, Nilma Lino. *A Mulher Negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n. 10.639/2003*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Kabengele Munanga (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. *Identidades e corporeidades negras: reflexões sobre uma experiência de formação de professores(as) para a diversidade étnico-racial*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino. *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo : reprodução de estereótipos ou resignificação cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro , n.21, set./dez. 2002.

GOMES, Nilma Lino. JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil. Nº 47. UFPR. Jan / Mar 2013.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas*. 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27902>>. Acesso em: 8 jul. 2016.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In: E. Lopes; L. Faria; C. Veiga (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 325-343.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. *Revista brasileira de educação*, v. 15, p. 134-158, 2000.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Ed. 34, 2005.

JESUS, Rodrigo Ednilson de; MIRANDA, Shirley Aparecida. O processo de institucionalização da lei nº 10639/03. In: GOMES, Nilma Lino (org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n. 10.639/2003*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2012.

JUATUBA. Câmara Municipal. *Lei orgânica do município de Juatuba/MG*. 2008. Juatuba. Disponível em: <http://rmbh.org.br/sites/default/files/MZRMBH.JUATUBA.L_13.2008.LEI_ORGANICA.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2016.

KAMEL, Ali. *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

LARA, Maria G. Projeto Escola Sem Partido volta a tramitar na Câmara de Belo Horizonte. *Revista Pensar a Educação em Pauta. Belo Horizonte*. 2017. Disponível em: <<http://pensaraeducacao.com.br/jornal/projeto-escola-sem-partido-volta-a-tramitar-na-camara-de-belo-horizonte/>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

LIMA FILHO, Domingos L. Educação intercultural e movimentos sociais: questões e perspectivas emergentes. In: FLEURI, Reinaldo Matias; FANTIN, Maristela (orgs.). *Culturas em relação*. Florianópolis: Mover, 1998.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LUIZ, Maria Fernanda. Educação das relações étnico-raciais: Contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es). São Carlos: UFSCar, 2014.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. Planejamento de pesquisa: Uma introdução. São Paulo. Educ. 1996.

MAGNOLI, Demétrio. *Uma Gota de Sangue: História do pensamento racial*. São Paulo: Contexto, 2009.

MARQUES, Eugenia P. de S.; BOLSON, Hildete da S. P.; MORAES, Wanilda C. S. de. Educação para as relações étnico-raciais e a formação de Professores: as experiências de intervenção no Mato Grosso do Sul. Anais... Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT21%20Trabalhos/GT21-2224_int.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2017.

MARTINS, Suely Aparecida. As contribuições teórico-metodológicas de E. P. Thompson: experiência e cultura. *Revista Eletrônica de Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. Vol. 2 nº 2 (4), agosto-dezembro / 2006.

MENDONÇA, Ana Paula F. de. Breves considerações sobre o estado do conhecimento na área de formação de professores acerca da educação para as relações étnico-raciais (2005-2009). *Revista Contrapontos*, Itajaí. SC., v. 11, nº 3, p. 299-313, out. 2011. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2851>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

MOEHLECKE, Sabrina. Ações afirmativas no Brasil: um histórico do seu processo de construção. In: *História da educação dos negros no Brasil*. Niterói/RJ: EdUFF, 2016.

MOLINA, Thiago dos Santos. A didática da dupla consciência e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. In: *36ª REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED*, 2013, Goiânia-GO. Anais...Goiânia, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_3444_texto.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2017.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: Entre Saberes e Práticas. *Educação & sociedade*, ano XXII, nº 74, abril/2001

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículo, diferença cultural e diálogo*. *Educação & sociedade*, ano XXIII, nº 79, ago. 2002.

MUNANGA, Kabengele (orgs.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de Ação Afirmativa em benefício da População negra no Brasil – Um ponto de vista em defesa de cotas. In: GOMES, Nilma Lino. MARTINS, Aracy Alves (orgs.). *Afirmando direitos: Acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kubengele. *Negritude: usos e sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Editora autêntica, 2012.

NOGUEIRA, Audrey Michele. *A implementação da Lei n. 10.639/03 em cursos de formação de professores: o discurso institucional da UFMG*, 2017.

OLIVEIRA, Fernanda Silva. *O desafio da implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na prática pedagógica*. Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec, Belo Horizonte, ano 8, n. 11, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/viewFile/1309/890>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

PEREIRA, Amilcar, Araujo. O mundo negro: a Constituição do Movimento negro contemporâneo no Brasil. (1970 - 1995). 268 f. tese (doutorado) Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História. 2010

PEREIRA, Júlio Emílio Pereira. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Revista Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, dez. 1999.

PEREIRA, M. M.; SILVA, Mauricio. Percurso da Lei n. 10639/03 e o ensino de história e cultura africana no Brasil: antecedentes, desdobramentos e caminhos. Em *Tempo de Histórias*, V. 01. P. 125-135, 2013.

PINTO, Maria das Graças Gonçalves. *O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores*. Maringá, 2010

REIS, Maria da C. dos; SILVA, Auxiliador M. M da. A Lei n. 10.639/2003 nas escolas pernambucanas: políticas e práticas curriculares para sua implementação. In: *37ª REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED*, 2015, Florianópolis. Anais... Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-3994.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2017.

RESSURREIÇÃO, Sueli Barros da. *Jovens indígenas universitários: experiências de transições e etnogênese acadêmica nas fronteiras interculturais do desenvolvimento*, s/l, 2015.

ROCHA, Laura F. R. da. O enraizamento institucional da lei nº. 10.639/2003 na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. In: *37ª REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED*, 2015, Florianópolis. Anais... Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4019.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2017.

SANTANA, Patrícia. *Professores negros, trajetórias e travessias*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2009.

SANTOS, Lorene dos. *Saberes e práticas em Redes de Trocas: a temática Africana e afro-brasileira em questão*. Tese de doutorado. UFMG/FaE, 2010.

SANTOS, Raquel Amorim; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. História e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: mito ou realidade? *Revista da ABPN*, v. 3, n. 7, mar./jun. 2012.

SANTOS, Sales Augusto dos. *A Lei nº 10.639/2003 como fruto da luta antirracista*. In *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Sales Augusto dos. *Movimentos negros, educação e ações afirmativas*. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SANTOS, Simone Ferreira Soares dos. *A Lei nº 10.639/2003 e a formação continuada para a discussão das relações étnico-raciais do 6º ao 9º anos em uma escola pública estadual de Campo Grande – MS com alto IDEB*. Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, 2016.

SILVA, Gizelda Costa da. *O Estudo da História e Cultura Afro-brasileira no Ensino Fundamental. Currículos, Formação e Prática Docente*. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, L.M. de A.; SILVA, P.G. e S.; SILVÉRIO, V.R. *De preto a afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EDUFSCar, 2003.

SILVA, Rafael Ferreira. *Educando pela diferença para a igualdade: professores, identidade profissional e formação contínua*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). HALL, Sturat; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Lucineide N.; SILVA, Santuza A. Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos. In: *36ª REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED*, 2013, Goiânia-GO. Anais... Goiânia, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_3271_texto.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2017.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 13. 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Rio Janeiro: Ed. Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. *O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas*. Cadernos de Educação Universidade Federal de Pelotas, ano 10, n. 16. 2001.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro e PÁDUA, Karla Cunha. Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa. In: Congresso Internacional sobre Pesquisa (auto) biográfica. Salvador: UNEB, 2006.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

WALSCH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

YIN, K. Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

VEIGA, I. P. A. *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2000.

9. ANEXOS

9.1 Guia para entrevista narrativa

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Inspirada nos princípios da Entrevista Episódica

PRÉ-ENTREVISTA

Informações do método, características da pesquisa e questões éticas

ENTREVISTA

QUADRO 01

OBJETIVOS

Levar os sujeitos da pesquisa a apresentar suas opiniões, vivências, considerações e expectativas sobre o contexto histórico-social em que vive a população afrodescendente no Brasil, focalizando a introdução e implementação no contexto escolar da educação das relações étnico-raciais e as demais políticas públicas que agem no enfrentamento ao racismo e a discriminação em especial a Lei n. 10.639/2003.

Questão: Para você qual o significado do conceito raça, situando inclusive sua identificação racial?

Questão: Relate com detalhes como ocorreu seu primeiro contato com as questões raciais, e como esta experiência significou suas atitudes posteriores:

Questão: Quais são seus entendimentos e concepções sobre os conceitos “educação das relações étnico-raciais” (ERER) e “políticas de ações afirmativas”?

Questão: O que você entende sobre a Lei n. 10.639/2003?

Questão: Qual foi sua primeira experiência com a educação das relações étnico-raciais e/ou com as questões relacionados à raça?

QUADRO 02

OBJETIVOS

Refletir sobre a formação em exercício e suas influências na formação dos saberes sobre a educação das relações étnico-raciais e o processo de transposição didática para a educação básica do ensino público.

Questão: Você pode descrever quais foram as formações escolares das pessoas de sua família

mais próximas de você?

Questão: Você pode descrever sobre sua(as) formação(ões), detalhando onde estudou e quais cursos participou durante sua vida?

Questão: Você considera outras fontes de saberes além de cursos acadêmicos? Descreva:

Questão: Quando e como a questão racial foi apresentada em sua formação?

Questão: Passado 15 anos de implementação da Lei n. 10.639/2003, quais são suas considerações sobre sua importância na sociedade?

Questões: Como você avalia o processo de efetivação e implementação da lei na educação básica do Brasil?

Questão: Você acha importante a formação continuada do(a) professor(a) em torno das questões raciais? Explique.

Questão: Você considera importância a implementação da Lei n. 10.639/2003 para os estudantes?

Questão: Você pode detalhar quais experiências profissionais você teve em sua trajetória de vida?

Questão: Quando e como foi sua primeira experiência com a Lei n. 10.639/2003, e é possível demarcar uma ou mais experiências de significado relevante?

As próximas questões referem-se ao Curso de Aperfeiçoamento em história e cultura africana e afro-brasileira, oferecido pela FaE-UFMG no ano de 2009.

Questão: Explique como ocorreu o seu ingresso no curso, relatando suas expectativas, objetivos, incentivos e demais fatores que direcionaram sua escolha?

Questão: Quais são suas opiniões sobre a opção curricular adotada pelo curso, considerando a escolha das disciplinas e dos(as) professores(as), as didáticas de ensino, os textos acadêmicos e demais materiais de estudo?

Questão: Como você analisa os processos avaliativos presente no final das várias disciplinas cursadas, considerando entre vários fatores: a internalização e valorização dos saberes adquiridos no curso?

Questão: Qual foi seu Projeto de intervenção pedagógica? Detalhe por favor.

Questão: Como você avalia o curso mediante o incentivo a pesquisa e a produção acadêmica?

Questão: Qual sua avaliação sobre o curso em torno do reconhecimento do saber advindo da vivência pessoal e da cultura escolar?

Questão: No curso acontecia o diálogo entre a academia/escola, ou seja, entre a teoria e as ações práticas? Explique.

Questão: Como você avalia a estrutura referente ao curso, considerando a carga horária, os dias escolhidos para as aulas, a estrutura física das salas, e se esses fatores influenciaram o seu desempenho individual?

Questão: Como foi o processo de seleção para este curso e quais suas expectativas no momento de sua inscrição?

Questão: Como pode descrever se houve alguma ajuda da Secretaria Municipal de Educação para os alunos participarem do referido curso?

Questão: Houve alguma valorização profissional dos saberes adquiridos neste curso pela gestão administrativa? Explique.

QUADRO 03

OBJETIVO

Compreender junto ao sujeito da pesquisa como ocorre a transformação dos saberes e saberes acadêmicos em saberes escolares, por meio do relato do contexto que envolve as relações escolares e das particularidades de sua prática de ensino.

Questão: Explique as características do grupo de estudo de sua disciplina, detalhando como era sua estrutura, tempo disponibilizado, modelo organizativo, dentre outros.

Questão: Sobre o grupo de estudos, explique como aconteciam o planejamento das ações que envolvem a EREER, como era a organização das aulas, eventos, escolha de textos e outros materiais a serem trabalhados, dentre outros.

Questão: Como aconteciam as relações entre profissionais no que tange a EREER, destacando a existência de discussões harmônicas ou destoantes, dentre outras.

Questão: Você pode relatar seu processo individual de planejamento de uma aula que possua como tema a EREER, detalhando fatores como: a adequação de textos acadêmicos; a elaboração de atividades interpretativas; processo avaliativo, dentre outros?

Questão: Como você analisa o diálogo interdisciplinar em torno da EREER ocorrido em sua escola?

Questão: Você pode relatar como ocorre as ações educativas em torno das questões raciais em sua escola, detalhando suas especificidades como: quando ocorre; quem direciona; qual o público envolvido; quais circunstâncias?

Questão: Como ocorre o diálogo entre a escola e a comunidade escolar no que tange a EREER, considerando os diversos atores sociais que envolvem a instituição de ensino (família, comércio, instituições políticas e religiosas, academia, movimentos sociais)?

Questão: No universo de suas experiências sobre a EREER, existe(m) alguma(s) que merecem um destaque?

Questão: Você pode relatar as suas considerações sobre o Projeto “Circuito Afro-brasileiro de Sensibilização”, também conhecido como “Projeto Africanidades”, ocorrido em Juatuba?

Questão: Sobre o atual contexto sociopolítico brasileiro e os conflitos ideológicos em torno da politização da escola, responda: Quais são suas considerações sobre o futuro da EREER? Qual(is) o(s) caminho(s) que o ensino público deve trilhar nesta conturbada fase histórica?

PÓS-ENTREVISTA

Avaliação do processo, considerações e finalização.

9.2 Termo de Consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa cujo título é: “A formação continuada para a educação das relações étnico-raciais: um estudo de caso sobre um Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das culturas Afro-Brasileiras”. O estudo será conduzido por Paulo Henrique Maia Melgaço, sob a orientação do Professor Doutor José Eustáquio de Brito e Co-orientação da Professora Doutora Santuza Amorim da Silva, e está sendo desenvolvido no Mestrado em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. Tem como principal objetivo descrever e analisar quais foram as repercussões dos processos e práticas de formação continuada em relação à temática da educação para as relações étnico-raciais nos saberes e nas práticas pedagógicas de professores(as) cursistas que lecionam na rede municipal de ensino da cidade de Juatuba. Pretende-se que os resultados dessa pesquisa possam contribuir no que se refere à produção de conhecimento sobre a formação continuada de professores(as) para a educação das relações étnico-raciais, sendo um argumento para a afirmação ou reconfiguração de estratégias utilizadas por instituições de ensino público e privado. Poderá também ser um mecanismo que sinalize para gestores educacionais os conflitos inerentes à aplicação da lei, muitas vezes invisibilizados no ambiente silenciado de muitas escolas. Também poderá ser útil na exemplificação de estratégias e enfrentamentos vividos por educadores(as) na implementação da Lei n. 10.639/2003.

Sua participação nessa pesquisa consistirá em participar de uma ou mais entrevistas que deverão centralizar como temáticas centrais o curso de aperfeiçoamento; as ações didáticas vivenciadas durante e após sua conclusão e os múltiplos fatores que intermediam os vários saberes. Os dados obtidos por meio dessa pesquisa serão confidenciais. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação dos participantes, salvo casos em que o indivíduo deseje se identificar e esteja em comum acordo com o pesquisador. Isso será feito mediante a autorização realizada neste termo, por meio da marcação do item abaixo. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo.

O presente termo de consentimento livre e esclarecido será emitido em duas vias, sendo que uma das vias ficará com a pesquisadora e a outra com você. Para ratificação das informações presentes nesse documento, será feita sua leitura no momento de recolhimento da assinatura do docente que participará deste estudo. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa descrita acima poderão ser esclarecidas com o pesquisador, por meio do telefone (31)98566-1948 ou pelo e-mail: paulomelgaco@hotmail.com.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Autorizo a utilização de meu nome verdadeiro nas escritas decorrentes desta pesquisa, autorizando a socialização e publicação deste estudos.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2018.

Nome do(a) participante:

Assinatura do(a) participante:

Assinatura do Orientador:

Assinatura da Co-orientadora:

Assinatura do pesquisador:
