

**MEMÓRIA E IDENTIDADE DOCENTE: O PROJETO CICLO PERMANENTE  
DE ESTUDOS E DEBATES SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA EM BOM  
DESPACHO-MG**

Tânia Aretuza Ambrizi Gebara<sup>1</sup>

Ivangilda Bispo dos Santos<sup>2</sup>

**Introdução**

*Será que escureceu?  
Será que clareou?  
A casca amadureceu?  
Que tinta brotou?*

Guacyra dos Santos Jacó<sup>3</sup>

Visando contribuir com a formação continuada e em serviço de educadores e estimular ações que contemplem a Lei Nº 10.639/03, o projeto de ensino, pesquisa e extensão universitária Ciclo Permanente de Estudos e Debates sobre Educação Básica (CP/UFMG) desenvolveu, no ano de 2017, um curso de atualização no município de Bom Despacho – MG, denominado *Africanidades Brasileiras*.

O projeto Ciclo Permanente foi criado em 2008, no Centro Pedagógico - colégio de aplicação da UFMG, e tem como finalidade realizar ações de formação docente em Belo Horizonte e região metropolitana. Ocorre em parceria com o Programa Ações Afirmativas na UFMG e conta com a atuação de professores/formadores pertencentes a diversas áreas do conhecimento cujo lócus de trabalho é a universidade, mas também há professores formadores de escolas parcerias, e ainda integram a equipe estudantes de graduação e pós-graduação. O projeto destaca-se por orientar a produção de metodologias pedagógicas que levam em consideração as demandas dos professores e das escolas parceiras, colaborando com práticas mais críticas e reflexivas sobre as produções que contemplam a educação para as relações étnico-raciais.

---

<sup>1</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, professora do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG – [tgebara@ufmg.br](mailto:tgebara@ufmg.br)

<sup>2</sup>Graduada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é bolsista de extensão do Projeto Ciclo Permanente de Estudos e Debates sobre Educação Básica - [ivangildabs@yahoo.com.br](mailto:ivangildabs@yahoo.com.br)

<sup>3</sup>O trecho pertence ao poema “A cor dar”, é de autoria de Guacyra dos Santos Jacó, participante do curso de atualização *Africanidades brasileiras* ofertado pelo projeto Ciclo Permanente de Estudos e Debates sobre Educação Básica no município de Bom Despacho – MG.

Também busca desenvolver, a partir de projetos educativos, reflexões quanto à diversidade étnica e cultural, pautada na perspectiva da Lei Nº. 10.639/03 – que estabelece como obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas. Dentre as ações realizadas pelo projeto, destacam-se as que ocorrem a partir das trocas de experiências entre a equipe do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG e as escolas públicas – estaduais e municipais – parceiras. Desta forma, o projeto Ciclo Permanente tem como um de seus propósitos compor um rol de oportunidades para confrontar as experiências e saberes dos docentes com os desafios de uma educação antirracista.

O principal objetivo desse artigo é refletir sobre a experiência de formação docente organizada pela equipe do Projeto Ciclo Permanente ressaltando a memória e a identidade como elementos fundamentais para a condução das práticas pedagógicas que ocorrem em processos formativos.

O presente artigo está estruturado em três sessões, na primeira são abordados aspectos referentes à Lei Nº. 10.639/03, principal eixo de trabalho da ação de extensão aqui abordada. Em um segundo momento, apresenta-se o curso de atualização realizado em Bom Despacho, que buscou articular reflexões sobre a memória e a construção da identidade docente e, por último, tecem-se considerações indicativas referentes à experiência vivida no município parceiro.

### **A Lei 10.639/03: alguns apontamentos**

A educação para as relações étnico-raciais no Brasil tem sido um desafio para sociedade e também para os profissionais que atuam no ensino, incluindo os formadores de professores. Buscando contribuir com o desenvolvimento de tal temática, o Projeto Ciclo Permanente vem nos últimos anos promovendo ações baseadas na Lei Nº. 10.639/03.

Todo o aparato legal que existe hoje e o conjunto de materiais e ações em torno da temática racial é reflexo do posicionamento político de grupos sociais que marcaram a necessidade de se levar em consideração o negro, do Brasil e/ou da África. Dentre as ações promovidas com o intuito de estabelecer uma educação inclusiva, a Lei Nº. 10.639, sancionada em janeiro de 2003, é um dos marcos legislativos mais mobilizadores atualmente ao que se refere a educação para as relações étnico-raciais.

Esta lei estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no âmbito cultural, social, econômico e político pertinente à História do Brasil – no nível fundamental e médio, tanto público quanto privado, em relação a todas as disciplinas escolares (BRASIL, 2003). A questão étnico-racial, especificamente, já aparecia em outros documentos como nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional por meio da Lei 9.394/96, porém contemplava apenas o ensino de História. Em seu Artigo 26 consta o seguinte:

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (BRASIL, 1996).

Segundo Paulo Vinicius B. da Silva (2008), a noção de uma sociedade nacional pautada nos povos indígenas, africanos e europeus já é identificada no livro didático *Pontos da nossa História*, escrito em 1912 por Veríssimo Souza e Lourenço Souza. Nesse momento havia um esforço da intelectualidade brasileira para afirmar o Brasil como uma nação miscigenada que havia recebido contribuições distintas desses povos. Entre outras características, geralmente a civilização era atribuída aos portugueses, o valor guerreiro aos indígenas e a robustez corporal e a afetividade aos africanos. A matriz social predominante era a europeia, mais especificamente portuguesa. Tal concepção da composição social brasileira é reafirmada em textos de grande repercussão da primeira metade do século XX como *Retrato do Brasil* (1928), de Paulo Prado; *Casa Grande & Senzala* (1933), de Gilberto Freyre; e *Raízes do Brasil* (1936), de Sérgio Buarque de Holanda. (SILVA, 2008).

Com a promulgação da Lei Nº. 10.639 e o esforço de diversos indivíduos e grupos sociais para sua implementação, é perceptível um esforço mais nítido e estruturado para se trabalhar a diversidade social de matriz africana de uma maneira mais crítica, buscando-se combater a reprodução de um imaginário nacional marcado por relações sociais harmônicas. Auxiliando em tal empreitada, alguns materiais são produzidos nessa conjuntura para auxiliar a prática docente: as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004), as *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais* (2006) e as *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n.º 10.639/03* (2012).

Também cabe mencionar a criação, no ano de 2003, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), que ocupou um lugar institucional importante ao ficar responsável por coordenar as ações necessárias para a implementação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), criado no mesmo ano. Esse, por sua vez, tinha como principal objetivo reduzir as desigualdades raciais, sobretudo na população negra (BRASIL, 2003). Apesar de terem se passado aproximadamente quinze anos, ainda hoje enfrentamos em nossa sociedade o racismo nas relações cotidianas e o racismo estrutural e estruturante. Como afirma o economista Marcelo Paixão

O estudo dos principais indicadores sociais em nosso país nos revela que, em todos eles, a essência dos dilemas que enfrentamos se reporta ao seu pano de fundo racial. Em razão de um modelo de relações raciais discriminatório, que naturaliza e perpetua antigas clivagens no interior da hierarquia social (e não apenas no vetor do preconceito social), são os negros e negras os que mais padecem de problemas como o desemprego, o trabalho informal e precário, e as piores condições de acesso aos bens de uso coletivo; são os que mais sofrem com o problema da violência e da violência policial; os que apresentam menor esperança de vida ao nascer e maior taxa de mortalidade infantil; os que têm menos acesso à terra e ao crédito; os que mais sofrem com o problema do trabalho infanto-juvenil; e os que mais intensamente estão ocupados em setores e funções de baixo prestígio e status, como a construção civil e o serviço doméstico. (2009, p.75).

Outro desdobramento institucional em torno da Lei Nº. 10.639, foi criação em 2004 de uma nova unidade administrativa do Ministério da Educação (MEC): a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Integrando essa conjuntura de redefinição das políticas e programas da agenda educacional, esta instituição tinha a função de fortalecer as políticas de inclusão e diversidade voltadas para os grupos socialmente desfavorecidos com o intuito de contribuir com a superação das desigualdades sociais. Sua atuação também é marcante no campo da educação para as relações étnico-raciais, tendo colaborado, entre outras iniciativas, com a publicação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* e com a orientação para a organização de eventos como os Fóruns Estaduais “Educação e Diversidade Étnico-Racial” (BRASIL, 2005)

A necessária obrigatoriedade da Lei Nº. 10.639 demonstra a resistência de se trabalhar com tais temáticas no Brasil. Muitos atribuem esta posição ao mito da *democracia*

*racial*. O termo aparece pela primeira vez em um artigo de jornal, publicado em 1944, em que Roger Bastide relata uma entrevista com Gilberto Freyre (SILVA, 2008, p.72). O sociólogo pernambucano defendia que o Brasil possuía uma avançada “democracia étnica”, uma das provas de tal afirmação seria a miscigenação, no qual ele considerava ser um elemento que aproximava a sociedade brasileira da “democracia social” (FREYRE, 1940a, 2000b, 2001c). Tal noção teve tanta repercussão que houve um estudo denominado *Projeto UNESCO* (1950), realizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), que visou conhecer mais sobre as relações raciais no Brasil. O resultado de tal iniciativa constatou que a concepção de uma sociedade menos preconceituosa e discriminatória era um mito. (SANTOS, 2013).

Segundo Nilma Lino Gomes (2005) ainda existe um uso político e ideológico da noção de *democracia racial* para se negar o caráter racial das desigualdades sociais brasileiras. Em outras palavras, esse mito alimenta um discurso sobre a existência de uma harmonia racial no país que dificulta a compreensão de existir uma desigualdade racial entre negros e brancos, o que influencia diretamente na elaboração e implementação de políticas públicas de combate à discriminação racial.

Desde a promulgação da Lei N.º. 10.639, nota-se que, mesmo de forma tímida, houve uma ampliação do número de ações referentes à temática racial, tanto na produção de documentos, artigos, material didático e paradidático, como na organização de dados estatístico. Destaca-se também a existência de ações promovidas por indivíduos e coletivos que têm buscado, com o apoio ou não das instituições públicas, implementar efetivamente a lei por meio de práticas educativas, seminários e cursos de formação sobre a história africana e a cultura afro-brasileira nas salas de aula – do ensino básico e superior. Entretanto, como afirma Nilma Lino Gomes, ainda existe uma grande dificuldade dos sistemas de ensino e das escolas na realização da efetivação da lei, sendo necessário, ainda, a

(...) construção de políticas e práticas e de investimento de recursos públicos não só nos processos de formação continuada como, também, na formação inicial e em serviço dos docentes e demais profissionais da educação e na produção, circulação, socialização e análise de material didático e paradidático na perspectiva da Lei n.º 10.639/03, do Parecer CNE/CP 03/04, da Resolução CNE/CP 01/04 e suas respectivas *Diretrizes Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2012, p.32).

Apesar de toda mobilidade em torno da aprovação de leis e assinatura de acordos internacionais, também, há uma busca por iniciativas pedagógicas adequadas as demandas sociais e individuais dos alunos. Como bem lembra Monica Kassar, “(...) as políticas educacionais não induz à garantia de um processo educativo adequado nas escolas.” (2016, p.1231).

Ainda hoje, muitos atribuem ao negro e a África características ligadas a algo coisificado, excluído, abominado, limitado, não civilizado e possuidor de uma existência objetual devido a uma matriz de pensamento eurocêntrica e preconceituosa, ao racismo estrutural e estruturante (MBEMBE, 2014).

A luta pela positivação do negro e da África são ações políticas e pedagógicas que devem ser constantes para que se efetive um ambiente escolar mais justo. Nesse sentido, a intenção da equipe do Projeto Ciclo Permanente em suas ações é reafirmar representações, práticas, teorias e narrativas que reconheçam o negro enquanto sujeito. Para isso, vem a dez anos promovendo iniciativas de formação de docentes e fundamentando-se na democratização do acesso a informação e na socialização de materiais e bibliografias de apoio para a educação étnico-racial de qualidade. Afinal, o processo de valorização, ressignificação e reconhecimento em torno da diversidade social e da complexidade de se pensar o negro no Brasil também incide sobre a educação e, por sua vez, sobre a prática docente.

## **O curso de atualização realizado no município de Bom Despacho – MG**

O curso *Africanidades Brasileiras* foi desenvolvido a partir de uma demanda apresentada inicialmente pela Secretaria Municipal de Cultura e Turismo de Bom Despacho – MG. Teve como parceiros, além da secretaria demandante, a Secretaria de Educação Municipal local, o Programa Ações Afirmativas da Universidade Federal de Minas Gerais e o Instituto Santo Tomás de Aquino. O público atendido abarcou diversos profissionais, como pesquisadores, professores, supervisores e coordenadores pedagógicos das escolas da região.

O objetivo central dessa iniciativa foi instrumentalizar os diversos sujeitos participantes quanto à educação para as relações étnico-raciais, a fim de contribuir com a formação profissional desses e, conseqüentemente, para a implementação da Lei 10.639/03 e suas Diretrizes.

A estrutura curricular do curso foi organizada em cinco módulos: [1] Desigualdade Racial e Educação, [2] Valores Civilizatórios, cosmovisão da/na cultura afro-brasileira e legislação antirracista, [3] Lei 10.639/03 e Educação Escolar Quilombola, [4] Reeducação para as relações étnico-raciais em sala de aula e [5] Mostra de trabalhos e Avaliação.

O processo de formação compreendeu um total de dez encontros com uma carga horária total de 60h, sendo 40 horas presenciais e 20 horas à distância. A parte presencial foi destinada aos cinco módulos de estudo. Na parte não presencial foram sistematizadas orientações aos cursistas para a elaboração de portfólios individuais que foram desenvolvidos ao longo do curso.

A metodologia adotada fundamentou-se em rodas de conversa, debates, dinâmicas, reflexões, relatos de experiência e estudos de caso. As práticas desenvolvidas deram-se de forma dialógica ao considerar a reflexão e sistematização das experiências educativas enquanto uma construção individual e coletiva. O princípio adotado foi levar em consideração, entre outros fatores, as experiências de vida e o ambiente escolar, dos sujeitos participantes.

Para sistematizar e registrar as ações do curso de atualização optou-se pelo trabalho com portfólios, que, em geral, têm sido descritos como uma coletânea das evidências que documentam o desenvolvimento, as competências e as habilidades do indivíduo (WATERMAN, 1991). O portfólio contribui com o desempenho do indivíduo baseado nas provas coletadas por esses em cenários reais e nutre o pensamento reflexivo. (KISH, 1997) De acordo com Eichinger e Krockover (1998, p. 913), além de destacar portfólios como uma “coleção selecionada de documentos e outros materiais que demonstrem as atividades escolares, os objetivos e o impacto produzido por esse rol de propostas”, evidenciam que as declarações reflexivas são o coração do portfólio.

Nesse sentido, buscou-se estruturar com os cursistas a organização dos portfólios a partir de tarefas, tais como: elaboração de capa; registro síntese da aula inaugural – que abordou o tema “Estado, sociedade e a produção da desigualdade racial”; produção de parágrafo-denúncia/poema-denúncia/cordel-denúncia/música-denúncia; reflexões utilizando imagens que remeteriam ao debate sobre relações étnico-raciais; elaboração de um pequeno registro articulando o vídeo "O perigo de uma história única", da escritora Chimamanda Ngozi Adichie, com as leituras realizadas

# 6 Seminário

Educação e Formação Humana: desafios do tempo presente | I Simpósio Educação, Formação e Trabalho

durante o curso, e as

práticas docentes com a temática da educação para as relações étnico-raciais; trabalho com questões dos livretos da *Coleção Terras de Quilombos* (2015-2017); e elaboração de registros acerca das relações que os docentes estabelecem com a área da educação a partir das suas experiências em sala de aula.

Para elaboração do portfólio foi orientado que os cursistas dialogassem com o material bibliográfico base recebido ao longo do curso; lançassem mão de imagens, desenhos, pinturas, fotografias e artesanatos; e inserissem as referências bibliográficas completas de acordo com as normas da ABNT. Também se estimulou a criatividade e, assim, após execução do portfólio, houve uma breve apresentação parcial, organizada em grupos, daquelas atividades que mais se destacaram em cada produção.

Por fim, houve a elaboração de um livreto em formato digital que reuniu os poemas/denúncia. As produções abordaram as perspectivas sobre a educação para as relações étnico-raciais desses sujeitos.

Os procedimentos de organização do trabalho pedagógico durante a formação priorizaram dinâmicas que buscaram integrar o grupo e fazê-los repensar suas práticas, bem como vislumbrar possibilidades frente aos desafios da instituição – como a intolerância, o preconceito, a violência e, ainda, a falta de comprometimento e engajamento de alguns membros. Com o mesmo propósito também foram realizados debates com relatos de professores de outras instituições que colaboraram com o projeto e diálogos que visaram à reflexão do grupo quanto à sua atuação na escola e na comunidade que cerca a instituição. Os percursos escolhidos foram reformulados de acordo com as respostas e demandas dos sujeitos envolvidos, o que possibilitou apreender suas percepções, bem como confrontar algumas considerações com as concepções promovidas pelo projeto e seus integrantes, além de viabilizar possíveis caminhos para efetivação das propostas de trabalhos.

Trabalhar a questão étnico-racial na educação querer dos professores extrapolar a mobilização dialógica de saberes e conteúdos. É necessário em tal prática um posicionamento e ações que não continuem reproduzindo estereótipos, preconceitos e discriminações. Nesse sentido, abordar o tema requer sensibilidade, empatia e persistência. Como apontou Paulo Freire, para transformar a realidade é necessário que o professor se adapte. (FREIRE, 1996, p.68-69)

Diante disso, a memória e a identidade docente foram elementos utilizados para sensibilização dos participantes. Tais conceitos foram mobilizados de forma interseccional, pois um dos objetivos foi criar um arcabouço metodológico. Para tanto, foi utilizado para organizar o trabalho, entre outras estratégias, frases reflexivas, como, por exemplo, “da criança que fui ao docente que sou...” – proporcionando aos sujeitos oportunidades de pensar sobre eles mesmos, suas memórias e suas práticas pedagógicas.

Cabe mencionar que a identidade perpassa pela memória, individual e coletiva, o que não é diferente com a identidade docente. Para pensarmos a respeito, partimos do conceito de Regina Zilberman (2006). Segundo a autora, a memória

(...) constitui uma faculdade humana encarregada de reter conhecimentos adquiridos previamente. Seu objeto é um “antes” experimentado pelo indivíduo, que o armazena em algum lugar do cérebro, recorrendo a ele quando necessário. Esse objeto pode ter valor sentimental, intelectual ou profissional, de modo que a memória pode remeter a uma lembrança ou recordação; mas não se limita a isso, porque compete àquela faculdade o acúmulo de um determinado saber, a que se recorre quando necessário. (ZILBERMAN, 2006, p.117)

A mesma autora, citando Jean-Yves Tadié e Marc Tadié, observa que a memória é fundamental para a constituição do indivíduo, pois permite que tenhamos uma identidade pessoal, fazendo a ligação entre toda a sucessão de eus que existiram desde nossa concepção até o momento presente (ZILBERMAN, 2006).

Segundo Maurice Tardif (2014) a identidade dos professores está inserida na história desses sujeitos, em suas ações, projetos e em seu desenvolvimento profissional. Acrescenta ainda que o tempo e a trajetória pessoal, social e profissional modelam a identidade do sujeito docente.

Tardif (2014) também acrescenta,

(...) a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e [é] onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que o indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério. (TARDIF, 2014, p.108)

Convergindo com tal discussão, Carlos Marcelo (2009) afirma que a profissão docente possui constantes que lhe garante identidade. Dentre essas destacamos que é um processo de aprendizagem ao longo da vida, envolve a pessoa e o

# 6 Seminário

Educação e Formação Humana: desafios do tempo presente | I Simpósio Educação, Formação e Trabalho

contexto, além de

contribuir para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos docentes.

Ancorados nessas concepções a equipe do Projeto Ciclo Permanente buscou organizar o processo formativo no município de Bom Despacho. Assim como Paulo Freire (1996), concordamos que:

(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 1996, p.39)

Dessa forma, entendemos que a memória e a identidade docente podem ser bons aliados no processo de autorreflexão para auxiliar os educadores no ensino-aprendizagem sobre a educação para as relações étnico-raciais. Esses elementos levam em conta tanto as vivências pessoais quanto às experiências profissionais a partir do pensar o “eu” e o “outro”, permitindo a busca constante de avanços na luta de uma sociedade antirracista.

## **Considerações Indicativas**

É de grande valia o apoio de políticas públicas de Estado e instrumentos legais que se ocupam de garantir o direito a discentes, negros e não negros, a uma educação que valorize as contribuições dos diferentes povos para a sociedade. Contudo, para que este direito se efetive é preciso mais do que a legislação implantada, é necessário que ela seja implementada.

Implantar a legislação significa uma mudança de postura do professor, dos gestores do sistema de ensino, das escolas e das Instituições de Ensino Superior, e, caso não o façam, estes devem ser cobrados pela comunidade, pelos movimentos sociais, pelo Ministério Público e pelo próprio Ministério da Educação. Diante deste quadro, o Projeto Ciclo Permanente de Estudos e Debates sobre a Educação Básica configura-se em uma das ações de extensão universitária realizada pelo Centro Pedagógico que busca conhecer, colaborar e dar visibilidade aos trabalhos com a Lei Nº 10.639/03.

Cabe ainda destacar que, a experiência de formação continuada, compartilhada ao longo do curso de atualização *Africanidades Brasileiras* foi entendida como um encontro. A palavra encontro foi a forma utilizada para nomear ou designar a relação estabelecida

entre os diversos segmentos participantes. Trata-se de um esforço coletivo para promover reflexões sobre situações em que os diferentes grupos afetam de alguma maneira uns aos outros, principalmente na dimensão em que os pares se fazem crescer. Assim, a troca de experiências e de vivências mobilizaram a prática do outro.

Longe de achar que a formação continuada se faz sem tensões ou conflitos, uma vez que dentre os participantes havia uma diversidade de vivências e experiências, algumas premissas foram construídas, a saber: a busca do estabelecimento de uma proximidade dos processos formativos com as experiências dos participantes; postura de escuta dos envolvidos; utilização de metodologias que pudessem ter como eixo o diálogo entre os segmentos; fortalecimento de sentidos de reciprocidade, a partir das dinâmicas e ações de estudos de casos e levantamento de desafios locais e globais; discussões sobre o que é individual e o que são preocupações institucionais; discussões sobre as atribuições e funções de cada participante; respeito à comunidade atendida e atuação na melhoria do clima escolar, a partir das categorias de gênero, classe e relações étnico-raciais; organização de registros e documentação dos processos formativos vivenciados; entre outros.

Não foi possível contemplar todas as dimensões que um trabalho dessa natureza traz, mas ao término dessa etapa, pode-se afirmar que os trabalhos de formação continuada e em serviço, por não terem sido pontuais, trouxeram uma gama rica de análises e possibilitaram um mergulho individual e coletivo sobre as práticas na escola, impulsionando movimentos de trocas de experiências e um mapeamento bastante explícito dos desafios existentes.

Os relatos de experiência da vivência, a participação dos sujeitos nas atividades de formação desenvolvidas durante o curso e as reflexões ocorridas nos momentos presenciais e à distância, nos levaram a concluir que as concepções e ideias que os participantes elaboraram, refutaram ou já possuíam sobre a atuação com a temática das relações étnico-raciais dizem respeito, além de outros fatores, às formas como esses sujeitos/professores experienciam suas existências. Nesse sentido, a busca por relações sociais mais saudáveis e por estratégias que possam colaborar com a superação do racismo estrutural e estruturante que marca a nossa sociedade foi uma demanda buscada por todos/as.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Chimamanda Adichie - Os perigos de uma história única. LEGENDADO.** Conferência anual TED GLOBAL 2009 – de 21 a 24 de Julho Oxford, Reino Unido. Tema: “A Essência das Coisas Não Visíveis”. Youtube, 19 de maio de 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>. Acesso em: 01/06/2018.

BRASIL. **Coleção Terras de Quilombos.** INCRA/MDA/UFMG. Disponível em: [http://www.incra.gov.br/memoria\\_quilombola](http://www.incra.gov.br/memoria_quilombola). Acesso em: 01/06/2018.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC/SECAD, 2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003.** Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR). Brasília, DF, 20 de nov. 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Brasília: MEC; CNE, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.678 de 23 de maio de 2003.** Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). Brasília: MEC, 2003.

\_\_\_\_\_. **Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: MEC/SECAD, 2006.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n.º 10.639/03.** Nilma Lino Gomes (org.). Brasília: MEC; Unesco, 2012.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão da SECAD – 2004.** Brasília: MEC; SECAD, 2005.

CARDOSO, Marcos Antônio. **O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

EICHINGER, D. C.; KROCKOVER, G. H. **Developing a faculty portfolio – tips and suggestion for science educators.** Journal of College Science Teaching, v. 27, n.6, p. 411-415, May, 1998

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Aventura e Rotina:** Sugestões de uma viagem à procura de constantes portuguesas de caráter e ação. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001. p. 480-521.

\_\_\_\_\_. O Brasil como civilização europeia nos trópicos. In: **Novo Mundo nos Trópicos.** Rio de Janeiro: Topbooks editora. 2ª Ed, 2000. p. 159-180.

\_\_\_\_\_. **O mundo que o português criou:** aspectos das relações sociais e de cultura do Brasil com Portugal e as colônias portuguesas. Rio de Janeiro: José Olympio editora. 1940, p. 31-68

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: Ricardo Henriques. (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03.** Ed. Brasília: SECAD. MEC, 2005.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. **A escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano.** Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 137, p.1223-1240, out.-dez., 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01223.pdf>. Acesso em 08/04/2018.

KISH, Cheril K. et al. **Portfólios in the classroom: a vehicle for developing reflective thinking.** The High School Journal, v. 80, p. 254–260, Apr./May 1997.

MARCELO, Carlos. **A identidade docente:** constantes e desafios. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/quimica\\_artigos/a\\_ident\\_docent\\_constant\\_desaf.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/quimica_artigos/a_ident_docent_constant_desaf.pdf). Acesso em 10/04/2018.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** Lisboa: Antígona Editores Refractários, 2014.

PAIXÃO, Marcelo. Relações raciais, desigualdade social e desenvolvimento econômico no Brasil. In: LAHNI, Cláudia R.; DELGADO, Ignacio J. G.; ROCHA, Enilce A.; MENEGAT, Elizete M.; ANDRADE, Danubia. (orgs). **Culturas e diásporas africanas**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

SANTOS, Fernanda Barros. **A temática racial no debate internacional e a conceituação do termo estabelecida pela UNESCO na década de 1950**. Revista Thema. 2013. Disponível em <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/153>. Acesso em 10/04/2018.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Discursos racistas no contexto brasileiro. In: **Racismo em livros didáticos**. Estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

WATERMAN, M. A. Teaching portfólios for summative and peer evaluation. In: **AMERICAN ASSOCIATION FOR HIGHER EDUCATION CONFERENCE ON ASSESSMENT FOR HIGHER EDUCATION**, 6, San Francisco, 1991.

ZILBERMAN, Regina. **Memória entre oralidade e escrita**. Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 117-132, setembro, 2006. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/621/452>. Acesso em 10/04/2018.