

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) E A EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: OS DOCENTES DA REE/MG E A
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NA REGIÃO DOS INCONFIDENTES**

JHAYNARA BITENCOURT PIMENTEL

MARIANA
2021

JHAYNARA BITENCOURT PIMENTEL

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) E A EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: OS DOCENTES DA REE/MG E A
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NA REGIÃO DOS INCONFIDENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha 1 de Pesquisa: Formação de Professores, Instituições e História da Educação – (FPIHE).

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino.

**MARIANA
2021**

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

P644a Pimentel, Jhaynara Bitencourt .

A formação continuada de professores (as) e a educação das relações étnico-raciais [manuscrito]: os docentes da REE/MG e a implementação da lei nº 10.639/2003 na região dos inconfidentes. / Jhaynara Bitencourt Pimentel. - 2021.

181 f.: il.: gráf.. + Quadro.

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino.

Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Estudos étnico-raciais no Brasil e América Latina. 2. Formação de professores & relações étnico-raciais. 3. Cultura afro-brasileira. I. Jardimino, José Rubens Lima. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 377

Bibliotecário(a) Responsável: Edna da Silva Angelo - CRB6 2560



FOLHA DE APROVAÇÃO

Jhaynara Bitencourt Pimentel

A formação continuada de professores (as) e a educação das relações étnico-raciais: os docentes da REE/MG e a implementação da lei nº 10.639/2003 na região dos inconfidentes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação

Aprovada em 31 de maio de 2021

Membros da banca

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto
Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto
Prof. Dr. José Eustáquio Brito - Membro Externo Titular - Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 24/11/2021.



Documento assinado eletronicamente por **Jose Rubens Lima Jardimino, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 25/11/2021, às 15:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0249362** e o código CRC **2DE4A544**.

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha querida mãe, Clarismar Honorio Bitencourt. Mulher que sempre desafiou as mais distintas adversidades da vida. Me inspirou a manter a resiliência e as mãos fortes para o trabalho. Dedico também, aos meus irmãos Diego e Daniele, que assim como eu, buscaram outros caminhos e oportunidades na vida. Além disso, não poderia esquecer da pessoa que me apoiou desde sempre, meu companheiro Antônio Augusto. Obrigada por ter me aconchegado quando eu senti que não havia mais esperança e alegria. Você vem sendo a minha rocha. Por fim, dedico a todos que me acompanharam e torceram por esta realização ímpar, gratidão.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente ao meu orientador, José Rubens Lima Jardimino pelas oportunidades únicas e pelo aprendizado que me concedeu com tamanha maestria. Agradeço aos meus avaliadores Erisvaldo Pereira dos Santos e José Eustáquio Brito, por aceitarem avaliar este estudo tão caro ao nosso contexto educacional. Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pois como bolsista da instituição reconheço que sem o devido auxílio financeiro não conseguiria encerrar esta etapa na pesquisa acadêmica. Meus agradecimentos à Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e ao Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), sempre de portas abertas. Agradeço o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFOP), pela acolhida e por possibilitar minha trajetória no universo Ufopiano. Fico agradecida a cada professor, parte deste programa, que tive a oportunidade de conhecer e me relacionar. Os professores sempre serão a esperança desse país. Além disso, agradeço imensamente à secretaria do PPGE/UFOP pois, até o último instante, vem me atendendo com muita atenção. Agradeço especialmente ao Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente (FOPROFI). Aos colegas do grupo, me senti muito acolhida e contemplada. Compartilhar esta pesquisa com vocês foi muito gratificante. Meus mais sinceros agradecimentos aos meus colegas do Mestrado em Educação. Vocês foram essenciais para esta etapa se cumprir. Um agradecimento especial para Renata Veiga e Marcelo Felício, pois sem vocês o mestrado não teria a alegria e o amparo que senti. Vocês foram fundamentais mesmo à distância, sou grata pelo companheirismo.

Agradeço a todos os professores que me trouxeram até aqui desde a professora que me acompanhou no contar dos meus quatro anos de idade até o momento presente. Aos meus docentes na universidade, vocês transformam a história dos seus alunos. Agradeço aos meus familiares mais próximos, que sempre confiaram em mim. Aos meus amigos, que hoje estão distantes, mas em breve nos reencontraremos. Agradeço à minha mãe pela vida, por me proteger mesmo vivendo as vulnerabilidades de uma condição desigual. Agradeço àqueles que vieram antes de mim. Hoje eu só sou, porque vocês foram antes de mim. O conhecimento é um caminho sem volta. O resgate da minha identidade também.

A existência humana é, porque se fez perguntando, a raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar.

Paulo Freire.

RESUMO

A presente pesquisa discute o tema da formação continuada de professores e a educação das relações étnico-raciais, considerando a aplicação da Lei nº 10.639/2003, enquanto Política de Estado. De forma resumida, a aprovação da lei desde 2003 estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os estabelecimentos da educação básica no Brasil. Posteriormente incluiu-se a Lei nº 11.645/2008 instituindo também o Ensino da História e da Cultura dos Povos Indígenas do país. O contexto jurídico e institucional de promulgação da lei abriu caminho para uma série de discussões e pesquisas voltadas para a relação entre a educação e a questão étnico-racial brasileira. No campo da formação de professores não foi diferente. A educação das relações étnico-raciais recebeu enfoque a partir da preocupação pedagógica com a temática da diversidade e do multiculturalismo. A pesquisa teve como objetivo central identificar as ações, programas, projetos e demais estratégias orientadas pela Lei nº10.639/2003, relacionados à efetivação da Educação para as Relações Étnico-Raciais, no contexto da formação continuada dos (as) professores (as) efetivos (as) da Rede Estadual de Educação/MG, na Região dos Inconfidentes, desde as experiências dos docentes. Os objetivos específicos da pesquisa foram: analisar os documentos que marcam o registro da implantação da Lei nº10.639/2003, enquanto Política de Estado, no âmbito estadual e local, por meio dos textos que orientam a implementação da formação continuada de professores na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais; compreender as experiências vivenciadas pelos docentes no âmbito da referida formação continuada; examinar o papel da 25ª SRE-Ouro Preto como instância de articulação entre a escola e seus profissionais e a SEE/MG no que diz respeito à formação continuada de professores e a Educação das Relações Étnico-Raciais; e compreender se a escola estadual pode ser identificada pelos professores como espaço de colaboração e apoio para a realização dos processos formativos de Educação Étnico-Racial. Para isto escolheu-se a abordagem qualitativa de pesquisa e, como proposta de análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2016). O referencial teórico da pesquisa é a formação de professores e a epistemologia da práxis na perspectiva crítico-emancipatória da prática formativa. Os principais resultados apontam que a formação continuada na educação das relações étnico-raciais na Região dos Inconfidentes ainda segue um percurso moroso entre ações descontinuadas, pontuais e projetos colaborativos entre escola e universidade. A partir dos relatos sobre as experiências formativas dos docentes, constatamos que esse processo acontece, em sua maioria, de forma isolada e/ou individual. Ressalta-se que a articulação e colaboração entre a superintendência e as escolas é

influenciada pela gestão e administração que está em exercício, dependendo do projeto educacional do governo vigente. Contudo, na avaliação e percepção dos docentes permanece a visão de ausência de apoio e baixa articulação da instância quanto a formação baseada na Lei nº 10.639/2003.

Palavras-Chave: Formação continuada de professores. Lei nº 10.639/2003. Educação das Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

This research discusses the theme of continuing teacher education and the education of ethnic racial relations, considering the application of Brazilian Law nº 10.639 / 2003, as a State Policy. Briefly, the approval of the law since 2003 established the obligation to teach Afro-Brazilian and African History and Culture in all basic education establishments in Brazil. Subsequently, Law No. 11,645 / 2008 was included, also instituting the Teaching of History and Culture of Indigenous Peoples in the country. The legal and institutional context of the enactment of the law opened the way for a series of discussions and research aimed at the relationship between education and the Brazilian ethnic-racial issue. In the field of teacher training it was no different. The education of ethnic-racial relations received focus from the pedagogical concern with the theme of diversity. The main objective of the research is to identify the actions, programs, projects and other strategies guided by Law nº 10.639 / 2003, related to the effectiveness of Education for Ethnic-Racial Relations, in the context of the continuing education of teachers employees of the State Education Network / MG, in the Inconfidentes Region. The specific objectives of the research are: to analyze the documents that mark the record of the implementation of Law nº 10.639 / 2003, as State Policy, at the state and local level, through the texts that guide the implementation of the continuing education of teachers in the perspective the Education of Ethnic-Racial Relations; understand the experiences of teachers in the context of said continuing education; examine the role of the 25th SRE-Ouro Preto as an instance of articulation between the school and its professionals and SEE / MG with regard to the continuing education of teachers and the Education of Ethnic-Racial Relations; understand if the state school can be identified by teachers as a space for collaboration and support for the realization of training processes for Ethnic-Racial Education. For this, the qualitative research approach was chosen and, as a proposal for data analysis, Bardin's Content Analysis (2016) was used. The research has as a theoretical reference the training of teachers and the epistemology of praxis in the critical-emancipatory perspective of formative practice. The main results point out that the continued formation in the education of the ethnic-racial relations in the Region of the Inconfidentes still follows a lengthy path between discontinued actions, punctual and collaborative projects between school and university. From the reports on the teachers' training experiences, we found that this process happens, mostly, in an isolated and / or individual way. It is noteworthy that the articulation and collaboration between the superintendency and the schools is influenced by the management and administration that is in place, depending on the current government's educational project. However, in the evaluation and perception of

teachers, the view remains of lack of support and low articulation of the instance regarding training based on Law No. 10,639 / 2003.

Keywords: Continuing teacher education. Law No. 10,639 / 2003. Education of Ethnic-Racial Relations.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - As pesquisas de dissertação sobre a Lei nº 10.639/2003 no âmbito da educação das relações étnico-raciais em Ouro Preto e Mariana.	66
Quadro 2 - Artigos acerca da Lei nº 10.639/2003 na perspectiva da educação das relações étnico-raciais em Ouro Preto e Mariana.	69
Quadro 3 - Tema central das disciplinas acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais....	90
Quadro 4 - Perfil da Formação Continuada de Professores sobre Educação das Relações Étnico-Raciais, nos portais virtuais da 25ª SRE/Ouro Preto e a Escola de Formação entre 2017-2018	93
Quadro 5 - A escassez de articulação e colaboração da 25ª SRE-Ouro Preto na esfera da formação continuada em Educação Étnico-Racial segundo avaliação e percepção dos docentes	114
Quadro 6 - Presença de articulação e colaboração da 25ª SRE-Ouro Preto na esfera da formação continuada em Educação Étnico-Racial, segundo a avaliação e percepção dos docentes	116
Quadro 7 - Articulação e colaboração 25ª SRE-Ouro Preto, escolas e professores na perspectiva dos profissionais da educação.....	118
Quadro 8 - Articulação e colaboração 25ª SRE-Ouro Preto, escolas e professores na perspectiva dos profissionais da educação.....	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Participação em disciplina com a temática das Educação das Relações Étnico-Raciais na formação inicial.....	90
Gráfico 2 - Tipo da disciplina cursada acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais.....	90
Gráfico 3 - Abordagem transversal em outras disciplinas no período de formação inicial.....	91

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Anped – Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CCP – Centro Cívico Palmares

Cepe - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FHC – Fernando Henrique Cardoso

Firop - Fórum da Igualdade Racial de Ouro Preto

FNB – Frente Negra Brasileira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

Neabi – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

Secadi-MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Seppir - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SRE – Superintendência Regional de Ensino

TEN – Teatro Experimental do Negro

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	24
1.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA RACIAL	35
1.3 OS MOVIMENTOS NEGROS BRASILEIROS E A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	38
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL.....	49
2.1 O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	49
2.1.1 Alguns aspectos históricos da formação de professores.....	50
2.2 O REFERENCIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	55
2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A TEMÁTICA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	58
2.3.1 A implementação das relações étnico-raciais na formação continuada de professores.....	59
3 EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA REGIÃO DOS INCONFIDENTES.....	65
3.1 AS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	66
3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA REGIÃO DOS INCONFIDENTES	73
4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REE/MG NA REGIÃO DOS INCONFIDENTES E A AFIRMAÇÃO LEI Nº 10.639/2003.....	78
4.1 UM DESENHO METODOLÓGICO POSSÍVEL	78
4.1.1 O campo da pesquisa avanços e limitações	81
4.1.2 As técnicas e instrumentos de coleta de dados da pesquisa.....	84
4.2. A ANÁLISE DE DADOS	86
4.3 PERFIL DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE DOS/AS PROFESSORES/AS COLABORADORES/AS DA PESQUISA	88
4.3.1 A formação docente dos professores colaboradores.....	89
4.3.2 Perfil geral da atuação profissional docente dos professores colaboradores.....	92
4.4 AMBIENTES VIRTUAIS E A PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DA REGIÃO DOS INCONFIDENTES	93
5. O QUE DIZEM OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REGIÃO DOS INCONFIDENTES.....	98
5.1 PERCEPÇÕES E CONHECIMENTOS DOS DOCENTES DA REE/MG SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA E DA CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E DOS POVO INDÍGENAS	98

5.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O CONTEXTO ESCOLAR DE COLABORAÇÃO E PARCERIAS	106
5.3 AS PERCEPÇÕES E AVALIAÇÕES DA 25ª SER – OURO PRETO E SEU PAPEL NA EFETIVIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA	113
5.3.1 Os professores e a 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto	114
5.3.2 Os profissionais da educação e a da 25ª Superintendência Regional Ensino de Ouro Preto	118
5.4 TRABALHO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIANTE DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA	123
5.5 VIVÊNCIAS FORMATIVAS DO PROFESSORANDO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	128
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE A - MODELO DO TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO	148
APÊNDICE B – MODELO DO QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSORADO	150
APÊNDICE C - MODELO DE ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFESSORES COLABORADORES	155
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFISSIONAIS QUE ATUARAM NA 25ª SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE OURO PRETO	157
APÊNDICE E - CARTA À SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE OURO PRETO.	158
APÊNDICE F - ENTREVISTA COMPLETA REALIZADA COM UM DOS PROFESSORES COLABORADORES.....	160
ANEXO I - QUADRO DAS MISSÕES E VALORES DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE OURO PRETO/MG.....	166

INTRODUÇÃO

A educação tem a característica de ser permanente na vida dos sujeitos. Ou seja, nós, seres humanos, estamos sempre nos educando. O processo da ação educativa é inacabado, assim como o próprio ser humano. Para Paulo Freire (1979, p.14-16) a relação humana envolve refletir sobre nossa realidade e o agir sobre ela. É a partir da compreensão dessa realidade que homens e mulheres podem inferir sobre os desafios e problemáticas buscando solucioná-los. Tomando a educação como lugar de mudança, de questionamentos, de diálogos e conflitos, iniciamos a narrativa da pesquisa no campo educacional.

Colocando-me como mulher negra, licenciada em Ciências Sociais num mundo acadêmico branco, o fato de não ter participado de disciplinas obrigatórias ou optativas relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais sempre me incomodou, uma vez que em 2013 já havíamos avançado quanto às discussões étnico-raciais nas universidades públicas federais brasileiras. Um exemplo disso é que faço parte dos primeiros estudantes negros provenientes da escola básica pública ingressando na Universidade Federal de Minas Gerais através da Lei de Cotas para o Ensino Superior (Lei nº 12.711/2012). A frustração de cursar uma licenciatura em humanidades que não exigia da sua matriz curricular os estudos sobre a questão racial na formação do país, gerou diversas inquietações relacionadas à maneira como estava me formando para ser uma profissional da educação.

A referida lei foi sancionada no mês de agosto anterior à minha aprovação no curso de Ciências Sociais. Contudo, a presença de estudantes negros, indígenas de baixa renda oriundos das escolas públicas não necessariamente fez com que a universidade mudasse radicalmente em pouco tempo suas estruturas e seu modo de operar. Além de possibilitar o ingresso dos estudantes negros e pobres, a situação da permanência universitária sempre foi questão em debate no âmbito do ensino superior público.

A implantação da respectiva Política de Ação Afirmativa se mostrou uma grande vitória para a população negra. Em um artigo escrito por Carneiro (2010) a autora explica como no final dos anos 1990 e início do século XXI parte de intelectuais e pesquisadores integrantes das universidades públicas do Brasil, de forma elitista e conservadora, manifestaram-se contra a mesma Lei de Cotas. Por meio desta política, vista de forma negativa, tive o direito de acessar o ensino superior público e de qualidade assegurado.

Como afirma a autora supracitada, diversos países como Estados Unidos, África do Sul, Índia e Colômbia já vinham implementando Políticas de Ações Afirmativas para equacionar suas desigualdades sócio raciais. Enquanto no Brasil, até 2012, permeava a discussão sobre a

implementação das cotas raciais nas universidades. Felizmente, a mobilização em prol das cotas raciais nas universidades, com fins de igualar as oportunidades educacionais entre a população negra e indígena e a população branca privilegiada, foi bem sucedida.

Enfatiza-se o que Carneiro (2011) aponta como a negação e reação contrária às políticas públicas que visem considerar a questão racial brasileira: “[...] patinam em um debate escapista fundado na defesa da suposta meritocracia, que esconde o desejo de permanência do status quo, no qual, historicamente produz privilégios, além de reproduzir e ampliar as desigualdades raciais e retardar o desenvolvimento (CARNEIRO, 2011, p. 28).

É pertinente analisar que a reação conservadora na sua maioria vem daqueles que negam a existência do racismo e suas consequências negativas e violentas para os negros e indígenas do país. Da mesma forma, a Lei de Cotas ainda é representada de forma estereotipada na sociedade brasileira. Muitas vezes sendo interpretada como um privilégio concedido para aqueles que não conseguem alcançar uma vaga no curso de ensino superior por mérito. Lélia Gonzalez (2020) já argumentava e criticava em seus diálogos como o Brasil imputa no seu cotidiano o tipo de racismo por omissão, disfarçado. E, até mesmo as alas mais progressistas de esquerda da nossa sociedade continuam reproduzindo os comportamentos e atitudes racistas. O país orienta-se pela ideologia do branqueamento e ofusca sua condição desigualdade e discriminação racial.

Retomando minha trajetória de interesse pela pesquisa, devido às perguntas que me causaram constantes inquietações, enquanto frequentava o estágio numa escola estadual de educação básica, decidi participar de uma disciplina transversal do curso de Pedagogia para formação complementar, em 2018. Foi a primeira oportunidade que tive para debater e conhecer estudos e pesquisas ligados à educação e à problemática étnico-racial brasileira. Na disciplina “Movimentos Sociais e Legislação Antirracista” me interessei principalmente pela História do Movimento Negro Brasileiro Contemporâneo.

A disciplina foi o primeiro aporte para a reflexão teórica que me levou à Lei nº 10.639/2003 e ao Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010). Até aquele momento, mesmo estando em um espaço que sustenta o discurso da diversidade e da diferença, a lei nº 10.639/2003 estava distante do meu conhecimento. Pouco me sentia à vontade para falar sobre a questão étnica e racial na escola, mesmo reconhecendo as falhas no ensino referente ao tema nos meus relatórios de estágio.

De fato, ter compreendido um pouco mais sobre a importância do Movimento Negro Brasileiro para a construção de uma educação antirracista me fez repensar toda a formação inicial e continuada dos professores e professoras das licenciaturas. Primeiro, porque como

afirma Nilma Lino Gomes (2017), o Movimento Negro é educador, produtor e propagador de conhecimentos e saberes sistematizados e emancipatórios sobre a questão étnico-racial brasileira. Ou seja, como movimento social, ele nos mobiliza e nos leva a desenvolver uma pedagogia antirracista e *decolonial*¹, ressignificando nossa história.

Em segundo lugar, como veremos mais adiante, os movimentos negros exerceram grande protagonismo nas discussões acerca da educação da população negra desde o final do século XIX até a contemporaneidade. Mesmo que a forma como a educação foi pensada e utilizada pela população negra tenha se transformado a cada década, é impossível negar que foi uma pauta intensamente defendida pelos líderes dos movimentos sociais negros.

O contato com as discussões nos momentos das aulas e com os textos sobre a questão racial no Brasil impulsionou meu interesse pelo tema. Já que antes havia significativo desconhecimento sobre a historicidade da população negra e sua relação com a educação, no que diz respeito ao conhecimento produzido por pesquisadores, professores e demais intelectuais negros.

Outro ponto essencial que gerou meu interesse pelo campo da formação de professores, foi ter observado – durante um ano de estágio numa escola da Região Norte de Belo Horizonte – na vivência diária com os docentes, pedagogos, diretores e demais profissionais, a falta de estratégia para combater ou falar sobre as situações de racismo na escola. Além das persistentes falas estereotipadas, sobre aspectos cultural, familiar ou comportamental de alunos negros.

O relatório final de campo indicou que, quando o assunto era sobre questões étnico-raciais, religiões de matriz africana e cotas raciais nas universidades, sempre havia desconforto e constrangimento para manter um diálogo. Em determinados momentos tratavam dos temas de forma negativa. No caso das cotas raciais mais explicitamente, invocando a meritocracia como único caminho a ser seguido pelos estudantes para alcançar as universidades públicas. Sem contar os relatos de estudantes apontando que nas aulas de ensino religioso a concepção cristã era o centro do processo de ensino-aprendizagem.

¹ Argumentando acerca da decolonialidade, Costa e col. (2019) acreditam que o projeto acadêmico-político decolonial tem a maestria de desenvolver e sistematizar historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber, o que nos possibilita elaborar ações para modificar a realidade na qual estamos inseridos. Porém, a inserção da perspectiva decolonial no campo acadêmico deve estar unida às lutas de resistência e reexistência na esfera política dos sujeitos afrodiaspóricos, africanos, dos povos indígenas e das outras populações pertencentes a outros países em desenvolvimento. Neste sentido, o condenado (interpretação a partir de Frantz Fanon) como entidade que é criada no cruzamento da colonialidade do saber, do poder e do ser, tem o potencial de se distanciar dos imperativos e normas que são impostos sobre ele e que buscam mantê-lo afastado de si (MALDONADO-TORRES, 2019, p.44). Segue-se a construção de um outro conhecimento, forma de conhecer e se localizar distanciada da perspectiva eurocêntrica hegemônica.

A educação, como já citado, sempre foi pauta do movimento negro brasileiro. A produção teórica e as experiências no movimento apontam, nos anos 1980, dois temas relevantes para indagar a esfera educacional: questionou-se a criação e produção de livros didáticos apoiados em estereótipos racistas, colocando os sujeitos negros em posições de subalternidade no que tange a representação sócio-histórica da população afro-brasileira. Além do currículo escolar das redes de educação do país, que invisibilizou os conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Para Silva (2001), o modo estereotipado e preconceituoso como a educação brasileira olhava a questão das relações étnico-raciais nestes dois eixos acabou “empobrecendo em ambos o relacionamento humano e limitando as possibilidades exploratórias da diversidade étnico-racial e cultural nesta” (SILVA, 2001, p.66). Coube aos movimentos negros reivindicarem este lugar tão caro e essencial para toda população negra no país.

Já no final dos anos 1990 e 2000 os movimentos negros contemporâneos se voltaram para outras linhas de ação incentivando mudanças curriculares e nos materiais didáticos utilizados pelos docentes em exercício na educação básica. Assim, a formação dos professores/educadores tornou-se pauta relevante como estratégia para reconhecer, discutir e combater o racismo e a discriminação racial na escola (SILVA, 2001).

Considerando as inquietações advindas da experiência de formação na universidade e das questões suscitadas pela inserção na discussão do movimento negro, por que o objeto da pesquisa está vinculado à formação continuada de professores? A formação que recebi para além dos muros da universidade me fez observar outro ponto de vista, dando devida importância à formação permanente do professor em exercício. Mesmo que o docente em serviço não tenha participado de disciplinas sobre Educação e Relações Étnico-Raciais na licenciatura², a formação permanente torna-se um aporte para conhecer e se aprofundar nos novos conhecimentos que poderão ser mobilizados no cotidiano escolar. Posto que, professores e professoras são agentes de implementação das políticas e das práticas educativas. Incluindo pensar a formação continuada de docentes como colaboradora na resolução de conflitos escolares relacionados ao racismo, discriminação racial e desigualdades sócio raciais.

A formação continuada de professores a partir da Educação das Relações Étnico-Raciais se lançou de fato como objeto de pesquisa no qual decidimos nos concentrar. Num primeiro momento, porque foi o espaço onde vivenciei mais intensamente e tive a oportunidade de

² A pesquisa em questão está em processo de construção, no que diz respeito à análise e interpretação dos dados. Basicamente trata-se de uma investigação sobre os currículos da formação inicial quanto à educação e relações étnico-raciais.

observar outros professores envolvidos com a questão racial do Brasil³. Portanto, evidencia-se certo caráter subjetivo ligado ao interesse da pesquisa. Num segundo momento, partiu da necessidade de analisar e compreender como os docentes que estão atuando na Rede Estadual de Educação/MG, nas cidades de Mariana e Ouro Preto, estão vivenciando a experiência da formação continuada de professores no âmbito da temática das relações étnico-raciais, tida como parte muito relevante do processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas de educação básica. Em linhas gerais, a lei nº 10.630/2003 foi incluída nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) determinando a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todas as escolas da educação básica do país.

Desde a aprovação da lei nº 10.639/2003 o Ministério da Educação (MEC) formulou medidas, metas e ações para assegurar o cumprimento da Política de Estado em todo território nacional, como indicamos no primeiro capítulo. Assim como a União, Estados e Municípios se tornaram fundamentais na formulação das estratégias e ações conjuntas que de fato garantam continuamente o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e dos povos Indígenas, além do debate da educação das relações étnico-raciais nos estabelecimentos de ensino. Trata-se, portanto, da política de colaboração entre os entes federados no que tange a implementação de uma política educacional. Esta, por sua vez, deve ser cumprida em todo território nacional.

Em uma leitura concernente ao campo encontramos variados estudos significativos que tiveram como foco a Educação e as Relações Étnico- Raciais no contexto da sociedade brasileira (ABREU; MATTOS, 2008; BRITO 2011; GOMES, 2012; GOMES; JESUS, 2013; SOUZA, 2016; COELHO, 2018, BRITO, 2018). Tais estudos estão de acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013) e seus diferentes desdobramentos.

Eliane Cavalleiro (2001) explica que a questão do racismo e das desigualdades raciais como modo de prejudicar a população negra brasileira, não ocorre somente no ambiente da escola. Nem tampouco cabe unicamente aos professores e professoras criarem e executarem ações e demais estratégias de combate aos estigmas étnico-raciais. No entanto, a autora reconhece no professor um agente em potencial com o intuito de praticar a educação antirracista.

³ Tive a oportunidade de participar do curso “Novas Abordagens para a Discussão de Raça e Políticas Públicas” na Fundação João Pinheiro, também no ano de 2018. Enquanto estagiava no programa de prevenção à criminalidade “Fica Vivo”, no Estado de Minas Gerais, me dediquei ao curso “Direitos Humanos e Cidadania”, o qual foi oferecido pelo Governo Estadual.

No que concerne à educação antirracista, pode-se dizer que ela constata ser a escola um local favorável para desenvolver ações que incentivem a tomada de consciência das diferenças e das desigualdades étnico-raciais (CAVALLEIRO, 2001). Sendo assim, acreditamos ser a formação de professores, no geral, um dos elementos que leva os docentes à maior percepção e sensibilidade para o fato de haver diversidade étnico-racial e cultural entre os estudantes. É um modo de inibir a produção e reprodução de estigmas, preconceitos e discriminações para com os alunos da educação básica.

Ao tomar mais conhecimento acerca do campo da formação de professores, foi perceptível seu caráter inaudito frente aos estudos que já havia desenvolvido no decorrer do curso de licenciatura. Por isso, configurou e ainda configura em um desafio acadêmico conceber um novo conhecimento relacionado à formação docente e as relações étnico-raciais. As problemáticas e objetivos de investigação estão vinculados à realidade concreta vivenciada pelo professorado não só do Estado de Minas Gerais, mas do Brasil. Logo, são apoiadas pelas experiências que sucederam nos espaços educativos e pela teoria. Ressalta-se que é um estudo exploratório, estando sempre em aberto para novas descobertas, usos e sentidos.

No decorrer da construção do projeto de pesquisa buscamos adequar as questões ao contexto de pesquisa. Por isso, diante deste quadro de leituras e vivências formativas de estágio e com base na leitura dos referenciais do campo GOMES (1996, 2003, 2005) (GOMES e SILVA, 2011) (COELHO e COELHO, 2013) (MÜLLER e Col. 2015), esse quadro nos permitiu chegar à problemática central de pesquisa e outras questões secundárias de fundamental importância:

- Em que medida a Educação das Relações Étnico-Raciais, orientada pela lei 10.639/2003, vem sendo implementada na formação continuada dos professores efetivos na Rede Estadual de Educação/MG, na Região dos Inconfidentes, a partir das experiências dos docentes colaboradores?

Além disso:

- O que os documentos podem nos dizer sobre a formação continuada de professores e a Educação das Relações Étnico-Raciais, no contexto local?
- A 25ª Superintendência de Ensino de Ouro Preto seria uma instância de colaboração para a efetivação da formação continuada de professores (as) em questão?
- A escola é identificada pelos professores como um espaço de apoio e colaboração para

realização da formação continuada ligada à temática?

- Como os docentes em questão experienciaram a formação continuada relativa à Educação das Relações Étnico-Raciais?

A problemática principal e as questões específicas que dela derivam estão ligadas aos seguintes objetivos estipulados na pesquisa:

Objetivo Central:

- Identificar as experiências dos docentes, as ações, atividades, projetos e demais estratégias orientadas pela Lei nº 10.639/2003, relacionados à efetivação da Educação para as Relações Étnico-Raciais, no contexto da formação continuada dos (as) professores (as) efetivos (as) da Rede Estadual de Educação/MG, na Região dos Inconfidentes;

Objetivos específicos:

- Analisar os documentos que marcam o registro da implantação da Lei 10.639/2003, enquanto Política de Estado, no âmbito estadual e local, através dos textos que orientam a implementação da formação continuada de professores na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais;
- Examinar se 25ª SRE-Ouro Preto é reconhecida como uma instância de articulação entre a escola, seus profissionais e a SEE/MG no que diz respeito à formação continuada de professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais;
- Identificar se a escola estadual é interpretada pelos professores como espaço de colaboração e apoio para a realização dos processos formativos para a Educação Étnico-Racial;
- Compreender de que modo esta formação continuada foi vivenciada pelos docentes.

A primeira seção deste estudo buscou trazer para o centro da discussão a problemática das relações étnico-raciais no Brasil. Dentro de uma perspectiva sócio histórica, foi feita uma revisão acerca dos elementos, termos e conceitos que envolvem a dinâmica étnico-racial brasileira.

Ressaltaram-se os elementos ligados à formação da sociedade brasileira republicana, que justificaram e se fizeram perpetuar nas relações sócio raciais o racismo, as desigualdades raciais, a discriminação e o preconceito. Podemos incluir como elementos da dinâmica das relações sócio raciais no Brasil as teorias racistas do século XIX, tais como as estratégias de branqueamento da população brasileira e o mito da democracia racial. Para finalizar a primeira

seção, argumentamos sobre o protagonismo dos movimentos negros brasileiros como agentes da mudança na esfera política influenciando nas políticas públicas e no surgimento de novas epistemologias no campo educacional. Apresentou-se também a Lei nº 10.639/2003 e a emergência de que se torne enraizada, sólida e constante na educação do país.

Na segunda seção, explicamos brevemente o contexto institucional da formação de professores no Brasil. E, mais especificamente, interligamos a formação de professores às relações étnico-raciais. Os estudos sobre a temática étnico-racial na formação docente ganharam visibilidade acadêmica no final do século XX, no entanto estão relacionados numa dimensão histórica, como veremos ao enfatizar a presença de educadores negros no final do século XX e nas primeiras décadas do século XXI. Discorremos sobre o referencial teórico para desenvolver a análise dos dados e contextualizamos normativamente a educação das relações étnico-raciais na formação continuada de professores, enfatizando posteriormente as novas orientações curriculares de Minas Gerais.

A terceira seção da dissertação apresentou um quadro geral da Educação das Relações Étnico-Racial nos dois Municípios da Região dos Inconfidentes. O foco final da seção foi analisar como a formação continuada de professores se entrelaça nesse contexto, sendo possível observar seus limites na realidade educacional da região. Destacamos algumas ações e iniciativas que pensam a formação inicial e continuada fundamentais para a evolução da implementação da legislação nas escolas, como o Neab⁴ e Uniafro⁵ e o subprojeto articulado e interdisciplinar PIBID Afro Indígena, na Universidade Federal de Ouro Preto.

A quarta seção dedicou-se aos percursos metodológicos da pesquisa. Ressalta-se a elaboração do desenho metodológico, apresentando as possibilidades e limitações para construir os processos de definição dos sujeitos e do campo da pesquisa. Não foi possível analisar os relatórios de atividades pedagógicas da 25ª Superintendência Regional de Ensino/Ouro Preto, num contraponto, realizamos duas entrevistas importantes com um ex-superintendente e uma ex-profissional da Diretoria Pedagógica, atuante na Divisão Pedagógica da instituição.

Na quinta e última seção analisamos e apresentamos os referidos resultados da pesquisa, a partir das categorias temáticas de análise construídas desde o campo de investigação e organizamos esta interpretação por tópicos orientadores. Após a apresentação dos resultados,

⁴ Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Ouro Preto.

⁵ Curso de especialização UNIAFRO: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola da Universidade Federal de Ouro Preto.

compomos as considerações finais reafirmando os resultados encontrados e discutindo as contribuições do estudo e as novas problemáticas derivadas dele.

1 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Em parte dos estudos nos quais o tema central é a educação e as relações étnico-raciais, podemos observar a utilização da compreensão histórica e sociológica para explicar as experiências brasileiras. Muitas vezes, com o propósito de analisar os fatos e estruturas que contribuíram para o contexto educacional de exclusão, racismo, discriminação e desigualdade racial, enfrentado pela população negra do país. Por este motivo, é essencial transportar para o diálogo entre formação continuada de professores e a Lei nº 10.639/2003, as concepções e dinâmicas que circunscrevem a temática da diversidade e relações étnico-raciais.

A característica étnico-racial da qual nos referimos está relacionada à diáspora africana, ou seja, a constituição da população afro-brasileira. Porém entendemos que a formação do Brasil em sua diversidade envolve outros grupos étnico-raciais, como é o caso dos povos indígenas ou povos originários que, assim como as etnias negras africanas, passaram por diversas formas de apagamento, incluindo o histórico cultural de desvalorização e criação de estereótipos.

Sendo assim, este capítulo tem como objetivo apresentar a partir de uma breve revisão da literatura alguns conceitos que abrangem a dinâmica das relações étnico-raciais, atentando-se posteriormente para a condição educacional da população negra brasileira. Em vista disso, buscamos evidenciar alguns estudos sobre a história da educação que dialogam com a problemática argumentada aqui.

Cabe iniciar a discussão teórica sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, ressaltando os elementos, na forma de conceitos e termos, de consolidação e manutenção do estigma, da discriminação e do racismo do povo afrodescendente na nossa sociedade contemporânea. Além disso, também é preciso compreender a noção de identidade racial branca (a *branquitude*), como forma de conservar a hegemonia social, cultural e econômica dos colonizadores europeus e seus descendentes. Ressalta-se ao longo da revisão o papel do Estado republicano brasileiro e da instituição social Escola, frente à consolidação e perpetuação das desigualdades raciais e do racismo contra a população negra.

Outra discussão central são as contribuições acerca do protagonismo no Movimento Negro desde o final do século XIX no contexto da educação (sentido mais amplo) e da escolarização da população negra nas regiões do país. Para isto, salienta-se a defesa de uma educação e uma pedagogia antirracistas, enquanto dispositivo de efetivação da igualdade racial nos domínios do espaço escolar. Foram escolhidas pesquisas sobre educação das relações étnico-raciais realizadas na Região dos Inconfidentes e suas redondezas como forma de

conhecer e contextualizar a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 no território e proximidades.

Para fins de organização das discussões, optamos por dividir este capítulo em três tópicos, nos quais dedicamos a tratar os apontamentos destacados acima. Apesar das relações étnico-raciais serem complexas no que diz respeito à construção e compreensão de categorias analíticas, conceitos e termos (GOMES, 2017), buscou-se apresentar aqui um quadro geral acerca dessa dinâmica, a partir de estudos já consolidados no campo de pesquisa.

1.1 DINÂMICA E CONCEITOS CONCERNENTES ÀS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

As relações étnico-raciais no Brasil se estruturam no âmbito de uma dinâmica social desigual entre pessoas negras – o que reconhecemos hoje como a parcela da população brasileira que racialmente se declara preta e parda – e pessoas brancas. E, por isso, é consenso no campo investigativo e militante que não se pode tratar apenas de uma descrição das condições históricas e sociais dos africanos escravizados e dos afrodescendentes contemporâneos. Necessita-se indagar a posição na qual o branco esteve e está na dinâmica da construção social do país.

Além disso, deve-se indagar sobre o modo como sujeitos brancos vêm se relacionando com sujeitos negros. Considera-se que a dinâmica social vivenciada pelos diferentes grupos étnico-raciais foi arquitetada sob uma estrutura hierarquizada e excludente. Sendo assim, dizer sobre e estudar as relações étnico-raciais no Brasil implica atentar-se a uma dinâmica que não é unilateral. Ou seja, falar de população e identidade negra exige que conheçamos acerca da identidade branca (*branquitude*) e seus efeitos sobre as condições de vida da população afro-brasileira e demais grupos étnico-raciais constantemente inferiorizados nas relações sociais do país.

A definição de *branquitude* está relacionada ao modo como a população branca se organizou/a e se comportou/a frente à população afro-brasileira historicamente desde o Brasil colonial até os dias atuais. Por isso, cabe explicitar que a *branquitude*, enquanto realidade social, é relacional, assim estando em constante movimento. Em sua explicação mais simplificada pode ser definida, segundo Rossato e Gesser (2001) como: “Uma consciência silenciada quase incapaz de admitir sua participação provocante em conflitos raciais que resiste, assim, em aceitar e relacionar-se com a experiência dos que recebem a violação do preconceito” (ROSSATO; GESSER, 2001, p. 11).

A *branquitude* como identidade racial não é um fenômeno exclusivo do Brasil ou das

primeiras duas décadas do século XXI. Trata-se de um fenômeno histórico e social, disseminado a partir do momento em que os europeus, em geral, se tornaram colonizadores e neo-colonizadores de diversos territórios ao redor do mundo. Ao encontrarem o que denominaram ser os “outros”, buscaram diferenciá-los definindo-os como índios, escravos, bárbaros, etc. Ou seja, o outro não era considerado ser humano, mas sim qualquer coisa que não poderia ser incluída na sociedade, senão na escala mais baixa da sua hierarquia (ROSSATO; GESSER, 2001).

O conceito modificou o modo dos europeus se legitimarem enquanto grupo de superioridade cultural, racial e social nos territórios colonizados, de forma que impuseram padrões sustentados pelo privilégio branco e na degradação humana de outros povos. Inclui-se os africanos escravizados em vários cantos do continente americano.

Outros autores em concordância com Rossato e Gesser (2001) sobre a questão da *branquitude*, assevera-na como uma construção ideológica:

Um constructo ideológico, no qual o branco se vê e classifica os não brancos a partir do seu ponto de vista. Ela implica vantagens materiais e simbólicas aos brancos em detrimento dos não brancos. Tais vantagens são frutos de uma desigualdade de distribuição de poder (político, econômico e social) e de bens materiais e simbólicos. Ela apresenta-se como norma, ao mesmo tempo em que como identidade neutra, tendo prerrogativa de fazer-se presente na consciência de seu portador, quando é conveniente, isto é, quando o que está em jogo é a perda de vantagens e privilégios (SILVA, 2017, p. 28).

Silva (2017, p.20) acredita na utilização de conceito como “dispositivo analítico” servindo de instrumento para dar face ao pensamento racial nos contextos não racializados. Ele auxiliaria na análise acerca dos mecanismos de consolidação da estrutura social racista da sociedade brasileira que já movimentou outrora o processo de branqueamento da população brasileira, iniciado no século XX. Ao falar sobre a “Patologia social do branco brasileiro” Guerreiro Ramos (1995) contextualiza a dinâmica racial identificando o lugar da identidade racial branca constituída na *branquitude* revelando que:

Nas condições iniciais de formação do nosso país, a desvalorização estética da cor negra, ou melhor, a associação desta cor ao feio e ao degradante figura-se normal na medida em que não havia, praticamente, pessoas pigmentadas se não em posições inferiores. Para que a minoria colonizadora mantivesse e consolidasse sua dominação sobre a população de cor teria de promover no meio brasileiro, por meio de uma inculcação dogmática, uma comunidade linguística, religiosa, de valores estéticos e costumes (RAMOS, 1995, p.174-175).

Em contrapartida, a negritude como identidade étnico-racial propaga-se como forma de resistir e combater violências históricas sofridas pelas pessoas negras. No início, o conceito foi percebido como assimilacionista da cultura hegemônica, entretanto, na sua transformação a

negritude vem sendo ressignificada, assumindo uma dimensão política e estética importantes e tornando-se parte da luta por transformações na realidade do negro brasileiro. A identidade negra é contra hegemônica, e contesta a ideia de que devemos ter uma identidade étnico-racial e social monocromática no Brasil. Dessa maneira, vem buscando não alimentar o que a ideologia dominante expressa por identidade mestiça e unidade nacional (MUNANGA, 2003).

A negritude almeja construir uma outra imagem do corpo e da historicidade do afro-brasileiro e da sua diáspora. Isto implica em desconstruir a imagem negativa e os estereótipos sobre o negro, sistematicamente constituídos pelo avanço da *branquitude* no Brasil (GOMES, 2005). Seu caráter objetivo enfatiza uma posição antirracista das relações raciais, visto que o sujeito passa por um momento de tomada de consciência das diferenças (MUNANGA, 2003), entendendo que a diversidade cultural, étnico-racial, dentre outras, não implica hierarquias para qualificar pessoas como superiores e inferiores, algo reproduzido no racismo.

Diz-se da dificuldade para definir o que seria a negritude, devido à complexidade da problemática, o fundamental:

Seria situar e colocar a questão da negritude e da identidade dentro do movimento histórico, apontando seus lugares de emergência e seus contextos de desenvolvimento. Se historicamente a negritude é, sem dúvida, uma reação racial negra a uma agressão racial branca, não poderíamos entendê-la e cercá-la sem aproximá-la do racismo do qual é consequência e resultado (MUNANGA, 2009, p. 15).

Logo, a identidade negra da qual falamos é marcada pela exclusão da população afrodescendente. Mesmo quando parte desse grupo alcança uma classe social mais alta através da mobilidade social. Por isso, para Munanga (2009), a identidade política tem atenção, pois é nesta esfera que se participa como cidadão, desejando transformar uma dada realidade. Não é nossa intenção aprofundar aqui nos estudos sobre a negritude, mas apenas ressaltá-la como um fator de resistência para combater as relações étnico-raciais desiguais no Brasil. E, como veremos, será utilizada nos discursos dos movimentos sociais negros do país.

Examinando os estudos sobre o negro brasileiro, principalmente entre os anos de 1920 e 1950, Ramos (1995) questiona, demonstrando postura crítica, sobre o modo objetificado e tematizado com que as pessoas negras estariam sendo tratadas nas investigações dos intelectuais e acadêmicos, em sua maioria brancos. Ele também evidencia como alguns estudos mostraram-se falsos quanto à apresentação da realidade racial brasileira (RAMOS, 1995).

Para o autor, ao pesquisar a população negra brasileira estamos analisando a vida, as experiências e as condições reais de determinados sujeitos. E, por esse fato, trata-se de algo em movimento, com múltiplos modos de ser e estar no mundo sem finalizações. Portanto, observa-se como são recentes as investigações que definem, elaboram categorias de análises e buscam

compreender o problema racial na realidade social do país sob um outro olhar, diferente dos sociólogos e antropólogos da primeira metade do século XX.

No decorrer da pesquisa utilizamos o conceito de racismo instalado nas estruturas e nas relações sociais, no cotidiano dos sujeitos da nossa sociedade. Afinal, o que é o racismo? Primeiramente, é importante entender que não há um consenso fixado e bem definido do que seja o racismo. Além disso, o conceito pode ganhar determinadas complexidades de acordo com a análise e interpretação de quem o está estudando. Contudo, resumidamente, o racismo nas palavras de Munanga (2003) se configura:

Uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (MUNANGA, 2003, p. 8).

Nesse sentido ele aparece no plano da ideologia dominante, mas não se limita ao pensamento da existência de uma escala evolutiva dos grupos étnico-raciais. Gomes (2005) acrescenta, sem descartar a primeira definição, que o racismo é:

Por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2005, p. 52).

Nomeamos de racismos, pois são comportamentos e atitudes de violência e discriminação direcionados aos negros e demais grupos étnico-raciais histórico e socialmente inferiorizados. Gomes (2005) explica a partir de Edson Borges, Carlos Alberto Medeiros e Jacques d'Adesky (2002) como, dependendo do contexto, o racismo pode acontecer na escala individual através de ações e atitudes discriminatórias, desde o sujeito que o comete atingindo outras pessoas, podendo alcançar níveis extremos de violências, em muitos casos eliminando a vida do corpo negro vítima do racismo.

Por outro lado, o racismo institucional, como uma dessas escalas, refere-se à práticas de discriminação sistematizadas incentivadas direta ou indiretamente pelo Estado. Como exemplo, podemos citar a ausência da representação negra nos livros didáticos ou a segregação sócio racial não institucionalizada pelo Estado entre bairros, empregos, escolas, no interior delas e espaços de lazer.

Além do mais, diversos estudos atualizados acerca das relações étnico-raciais brasileiras

estão argumentando a presença de outros tipos e concepções do racismo, mostrando quão dinâmico o conceito pode ser. Neste contexto, os significados de racismo estrutural e racismo simbólico ganham espaço, trazendo novos elementos para esta análise.

No que diz respeito à análise do racismo numa perspectiva estrutural, é possível reconhecer o quanto este está associado à existência do que definimos como racismo institucional (ALMEIDA, 2019) considerando que:

[...] como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente com todos os conflitos que lhe são inerentes –, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista (ALMEIDA, 2019, p.31).

A perspectiva demonstra que há uma interligação complexa entre os variados modos de estudar e explicar o racismo presentes nas nossas relações raciais. Além disso, quando analisamos a escola enquanto uma dessas instituições, compreendemos a extensão do problema a ser enfrentado e combatido com medidas e ações antirracistas. Assim:

o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social (ALMEIDA, 2019, p.33).

A partir de Moreira (2019), citando Kovel (1984), podemos entender brevemente o racismo simbólico como:

construções culturais que estruturam a forma como minorias raciais são representadas. Elas são ponto de partida para as ações de indivíduos particulares e também agentes institucionais. Para Joel Kovel, a dimensão simbólica do racismo seria produto de um processo psicológico e histórico a partir do qual concepções do outro são construídas e transformadas, movimento responsável pela diferenciação de status cultural entre grupos raciais. (p.48)

Assim, compreendeu-se que

Se as construções culturais que reproduzem a noção de superioridade moral das pessoas brancas operam como um ego ideal, como um ideal moral a que a pessoa aspira, a negritude está ligada a uma série infinita de significações de caráter negativo do qual as pessoas procuram se afastar. As associações da negritude com a escuridão, com a falta de caráter e com a degradação moral estruturam a atitude de desagrado que pessoas brancas sentem em relação aos negros. (p48).

O quadro do racismo nos leva ao conceito de discriminação racial, já que há vinculação, logo:

A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam (GOMES, 2005, p. 55).

Assim, a discriminação acontece nos espaços do mercado trabalho de forma silenciosa, quando o empregador exige do candidato a chamada “boa aparência” ligada à estética da brancura. Ou então quando o profissional negro tem remuneração mais baixa, mesmo desenvolvendo a mesma função de um profissional identificado como branco.

Para que a discussão sobre a dinâmica racial brasileira tenha sentido, argumenta-se sobre o porquê de utilizarmos o termo raça. Mesmo reconhecendo a inexistência biológica de diferentes raças humanas, evoca-se o conceito para um determinado contexto ressignificando-o. Com este objetivo, o termo sociológico de raça pode ser utilizado como recurso operacional para compreender a realidade da desigualdade racial e do racismo no Brasil. Ao mesmo tempo, a utilização do termo étnico-racial é indispensável, visto que se refere à questão étnica que está além das características fenotípicas dos indivíduos. Envolve o elemento cultural e ancestral para abordar múltiplas diferenças entre os grupos sociais (GOMES, 2005) e, por conseguinte, pode-se explicar que os dois “foram construídos e se constituíram como são hoje usados, por meio de longos processos e contextos históricos, políticos/ideológicos e socioculturais” (LESSA, 2015, p.51). Por isso não podemos dissociar a compreensão de ambos no decurso da história, apontando para o modo como foram se transformando.

Como foi dito, o termo raça hoje não recebe o status biológico, mas sim sociológico, é uma categoria do mundo social. Discutir o conceito de raça diz também sobre a forma como ela pode ser interpretada e compreendida relativa à identidade étnico-racial dos indivíduos (GOMES, 2005). Guimarães (2002) a descreve como "construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas socialmente eficaz para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios” (GUIMARÃES, 2002, p.67). Ou seja, o referido conceito está circunscrito numa relação social que envolve poder e dominação sobre aquele que difere.

Munanga (2009) ressalta que, para um grupo de pessoas que têm atitudes e comportamentos racistas, está em jogo a crença de que há “raças” humanas socialmente hierarquizadas. Enquanto algumas são tomadas como superiores, outras são designadas à inferioridade na escala do desenvolvimento humano. Logo, se cientificamente a realidade da raça é contestada política e ideologicamente, esse conceito é muito significativo, pois funciona como categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirraciais contemporâneas observáveis (MUNANGA, 2009, p. 15).

Afirma-se que é a partir da dimensão da raça que analisamos a extensão da efetividade

da discriminação sofrida pela população negra (GOMES, 2005, p. 45). Por esta categoria, o racismo ganha visibilidade e pode ser abordado (MUNANGA, 2003), o que explica acreditar que:

por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (GUIMARÃES, 2009, p. 11).

Para justificar e manter a dinâmica perversa de exclusão e discriminação da população afro-brasileira no pós-abolição (a partir de 1888 e boa parte do século XX), as teorias raciais e racistas ganharam significativo prestígio e notoriedade. Tais teorias, como o darwinismo social,⁶ foram largamente estudadas e aplicadas nas ciências humanas e sociais. A antropologia cultural ou etnologia social afirmavam a inferioridade social, moral e intelectual de acordo com as diferenças físicas e, neste caso, dos sujeitos que se aproximavam das identidades étnico-raciais negras, mestiças ou indígenas (SCHWARCZ, 1993). Havia uma concepção universal da civilização e do progresso humano, aprovando a ideia de que o processo de desenvolvimento de todas as sociedades segue determinados níveis de evolução (Idem, 1993). Nesse sentido, a Europa se colocou como continente mais ascendente na escala de evolução humana e social.

O darwinismo social via a miscigenação como fenômeno negativo, pois para essa teoria a raça seria imutável, pura, e sua mistura geraria uma mutação errada, algo incompleto (SCHWARCZ, 1993, p 78). O darwinismo social concluiu que só poderia existir o tipo puro de raça (o branco, o amarelo, o vermelho, o preto), assim, a miscigenação era vista como uma patologia humana que geraria a degeneração sócio racial. Apenas a raça pura teria a capacidade de manter a continuidade das características físicas e morais de cada grupo. Mesmo sendo uma teoria determinista, Schwarcz (1993) enfatiza que o pensamento evolucionista contradiz o darwinismo social, pois para o último só haveria progresso nas sociedades de raça pura., mostrando que tão pouco a evolução social influenciaria na escala racial.

No Brasil, alguns intelectuais nacionais de destaque dos referidos campos de pesquisa, influenciados pelo contexto científico da época, defenderam o pensamento de que as diferenças fenotípicas dos grupos étnico-raciais estavam estreitamente relacionadas como o grau na escala de evolução social, cultural e intelectual de um povo. Um exemplo disso são as teses do médico, etnólogo e antropólogo Raymundo Nina Rodrigues, escritas na obra “Os africanos no Brasil”

⁶ Teoria social baseada na obra de Charles Darwin “A origem das espécies” (1859). A obra refere-se à teoria naturalista ou do campo da biologia e trata-se de observar a evolução das espécies considerando a seleção natural (SCHWARCZ, 1993).

desenvolvida entre 1890 e 1905. Essas teses refletem, dentro de ideologia hegemônica, o argumento da inferioridade biológica dos indivíduos negros e mestiços, impossibilitando a construção de uma nação em progresso (COSTA, 2002). As teses do autor exprimem uma visão das relações raciais a partir do racismo científico (GOMES, 1996).

Outro exemplo de teoria racista difundida no meio intelectual brasileiro foi a eugenia. O termo foi cunhado pelo cientista britânico Francis Galton, em 1883. Na afirmação de Schwarcz (1993), a eugenia teria por objetivo intervir no controle da população, fala-se especificamente sobre a reprodução populacional. Assim, a teoria foi comparada à prática aprimorada do darwinismo social. E, segundo a autora, teve como foco extinguir as raças, aqui num sentido biológico, consideradas inferiores e distantes do ideal racial e cultural ariano europeu.

Gomes (1996) afirma que no âmbito da escola de educação básica:

Essas teorias e concepções racistas ainda estão presentes na atualidade e mantém sua força ideológica não apenas entre a comunidade branca, mas entre parcelas significativas da comunidade negra. As teorias racistas presentes no cotidiano escolar e na sociedade não surgiram espontaneamente, nem são meras transposições de pensamento externo. Elas sofrem um processo de retroalimentação, e terminam por legitimar o racismo presente no imaginário social e na prática social e escolar (GOMES, 1996, p. 70).

O racismo científico, influenciando constantemente a dinâmica étnico-racial desigual e excludente, colaborou substancialmente para processo de branqueamento ou embranqueamento da sociedade brasileira dos finais do século XIX e início do século XX na sociedade brasileira. As teorias racistas estavam relacionadas às questões como a indesejada presença do negro imigrante, em detrimento ao imigrante branco das nacionalidades europeias e a construção depreciativa da estética negra, vista como desajustada e inferior ao padrão branco no nosso contexto social.

Além de incentivar sistematicamente a imigração europeia, alguns intelectuais brasileiros, contrariando o princípio básico da eugenia, viam na miscigenação outra saída possível para o embranqueamento, pois numa escala evolutiva ser mestiço de nuances mais suavizadas seria mais vantajoso que ser puramente preto. Também havia a ideia do branqueamento populacional para o fortalecimento da *branquitude*, associada à assimilação e enfraquecimento das culturas e das identidades negras. Devido sua essência de produzir atitudes e comportamentos que *invisibilizam* e silenciam o diferente, denominado incapaz e diminuído (ROSSATO e GESSER, 2001), seja negro ou indígena, o que se mostrava diverso deveria ser apagado.

No processo de transformação do escravismo para o modo de produção capitalista

moderno e industrial, não foram os negros livres que ocuparam os postos de trabalho formal, mas sim os novos imigrantes, em sua maioria vindos da Europa. Tais imigrantes foram incluídos nas relações trabalhistas através de políticas de incentivo à imigração branca do Estado brasileiro (MOURA, 2019). Tratava-se de resolver o problema racial do Brasil, atenuando o contingente populacional de negros e negras.

Moura (2019) questiona os intelectuais da área das ciências sociais, dentre eles o sociólogo Azevedo Amaral, um dos idealizadores do Estado Novo (1937-1946). O intelectual acreditava que a imigração de pessoas europeias era prioridade para a evolução da sociedade brasileira. De modo racista, Azevedo Amaral chegou a informar que a causa das desigualdades socioeconômicas das regiões do país advinha do maior ou menor fluxo migratório europeu nos respectivos territórios, assim considerando sempre o continente europeu como produtor dos “povos de raças antropologicamente superiores” (MOURA, 2019, p. 48-49).

Como ideologia da elite branca no poder, o branqueamento teve a capacidade de se refletir nas atitudes e comportamentos de uma parte da população negra dominada. Criando assim o que Moura (2019, p.99) afirma ser “um processo de acomodação a esses valores, fato que irá determinar o esvaziamento desses negros no nível da sua consciência étnica, colocando-os, assim, como simples objetos do processo histórico, social e cultural”.

Completando este quadro relacional dinâmico, surge a expressão mito da democracia racial. Na passagem do trabalho escravo para o trabalho livre algumas “ideologias de controle” foram reformuladas (MOURA, p.86), dessa forma, a ideologia da democracia racial foi implantada pelas classes dominantes do novo capitalismo dependente.

A democracia racial internacionalizou-se, dando ao Brasil o status de país acolhedor e simpático às diferenças étnico-raciais (FERNANDES, 1989). Também será utilizado para silenciar a desigualdade racial, endossando a narrativa de que no processo de modernização o Brasil solucionaria o problema da exclusão social da sua população negra. Guimarães (2009) afirma ter havido, num dado momento dos estudos das ciências sociais do século XX, simetria entre o discurso classista e racial, esvaziando a necessidade da raça. O mito lançou no imaginário social do povo brasileiro a crença de que falar de raça seria cometer racismo, pois raça não existiria objetivamente. No país, o que deveria receber toda a atenção era o problema da desigualdade de classe social (GUIMARÃES, 2009).

No Brasil, o ideário antirracista de negação da existência de raças fundiu-se logo à política de negação do racismo, como fenômeno social. Entre nós existiria apenas preconceito, ou seja, percepções individuais, equivocadas que tenderiam a ser corrigidas na continuidade das relações sociais (GUIMARÃES, 2009, p. 65).

Procurando desenvolver outra interpretação sobre a formação nacional do Brasil, o sociólogo ensaísta Gilberto Freyre (1933) escreveu sua obra mais conhecida, “Casa Grande e Senzala”, apoiando-se na sociologia histórica como base para sua análise. E, colocando no centro da reflexão a família e as relações cotidianas que se davam na estrutura social da casa-grande e a senzala, Freyre afirma que apesar de serem elementos antagônicos também eram capazes de conviver num equilíbrio sócio racial. Portanto, estaria demonstrando a harmonia da vida familiar íntima entre brancos e negros estendida após a Abolição para a esfera pública das relações políticas e sociais (FERREIRA, 1996).

O discurso do mito da democracia racial, desde seu surgimento, comprometeu-se com uma narrativa branda e harmônica do que foi o tratamento desumano e as atrocidades cometidas no escravismo para com os africanos e os afrodescendentes no Brasil (GOMES, 2005). A ideologia da mestiçagem, cujo objetivo é criar uma falsa realidade das relações raciais (GOMES, 2005), encobre as situações que deveriam ser tratadas no âmbito do racismo e da discriminação racial.

Nas primeiras décadas do século XX, no que tange o mito da democracia racial, Fernandes (1989) frisa que:

Colocando-se a ideia de democracia racial dentro desse vasto pano de fundo, ela expressa algo muito claro: um meio de evasão dos estratos dominantes de uma classe social diante de obrigações e responsabilidades intransferíveis e inarredáveis. Daí a necessidade do mito. A falsa consciência oculta a realidade e simplifica as coisas. Todo um complexo de privilégios, padrões de comportamento e valores de uma ordem social arcaica podia manter-se intacto, em proveito dos estratos dominantes da ‘raça branca’, embora em prejuízo fatal da nação (FERNANDES, 1989, p.13).

Logo, poderíamos compreender que a dinâmica de enraizamento do mito da democracia racial na sociedade brasileira é proveniente de uma relação interseccional entre as categorias sociológicas de raça/etnia e classe social. Nem a República e nem o “branco rebelde” repudiaram a realidade da estrutura racial imposta por séculos. Um dos motivos seria a manutenção dos privilégios das classes abastadas de pessoas brancas (FERNANDES, 1989) e, considerando a *branquitude* como identidade étnico-racial, a ordem social desigual deveria permanecer mesmo que o sistema de exploração socioeconômico estivesse se transformando na virada do século XIX para o século XX, até os dias de hoje.

A presença do mito faz com que evitemos falar sobre os problemas concernentes às relações raciais, fazendo da temática um diálogo desconfortável e repleto de tabus. A escola explicita bem essa reflexão, em razão de que sua realidade aponta as resistências para discutir relações étnico-raciais ou ensinar a história e cultura afro-brasileira e africana, na contramão da história hegemônica. Para mais, o mito da harmonia entre as três raças vai defender o conceito

universal de igualdade e negar o fenômeno da desigualdade racial presente nos indicadores sobre as condições sociais, econômicas e educacionais dos brasileiros. É perigoso para a memória coletiva “romantizar” um passado transpassado por uma série de violências que envolvem desde assassinatos à abusos sexuais das mulheres negras.

O Brasil, diferentemente daquilo que Gilberto Freyre defende na sua obra, não manteve qualquer equilíbrio entre as raças. Pelo contrário, o apagamento da diversidade étnico-racial e da história e cultura dos negros e dos indígenas do país se constituiu uma forte tendência da elite brasileira no que pese à formação social brasileira principalmente a partir de 1930, período no qual inicia-se um novo momento da nossa República (MOURA, 2019).

1.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA RACIAL

A afirmação de que por conta das relações raciais marcadas pela hierarquização étnico-racial, por relações de poder e pela precarização socioeconômica, a população africana e afrodescendente, não protagonizou as mudanças socioeconômicas e culturais ao longo da história do Brasil, é um discurso dissonante.

O fato é que a historiografia brasileira – em especial aquela que estuda os grandes eventos e personalidades da história –, por muito tempo, pouco se preocupou em aprofundar os estudos sobre este protagonismo dos negros na construção da nação e na educação não foi diferente. A historiografia da educação brasileira surge branca e não se atenta para a ausência da população negra nas suas pesquisas e estudos (BARROS, 2018). A raça se configura como categoria analítica recentemente utilizada nos trabalhos sobre a historiografia da educação nacional (BARROS, 2018).

As pesquisas históricas sobre educação e população negra vêm despontando como instrumento essencial de suma importância para compreendermos as condições educacionais dos povos negros, ao mesmo tempo que observamos a efetiva participação desses sujeitos no processo de constituição da educação brasileira (CRUZ, 2005). Indo além, pensar a raça como categoria de análise da história da educação brasileira é uma alternativa para a construção de um outro conhecimento histórico há tempos *invisibilizado*.

Por muitos anos, desde o surgimento da história da educação brasileira como disciplina nos currículos da formação de professores, em meados de 1970, as pesquisas sobre as experiências escolares/educacionais dos negros não ganharam espaço ou foram tema tratado com importância pelo campo (CRUZ, 2005).

A confirmação de que a pesquisa histórica sobre o Negro e a Educação se estabeleceu

academicamente veio em 1998, quando foi realizado um concurso voltado para a temática em questão, organizado pela Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Ação Educativa e Fundação Ford (CRUZ, 2005, p. 26).

Alguns argumentos foram utilizados pela academia para explicar a ausência de tais investigações na história da educação nacional. Primeiramente, argumenta-se a proibição oficial dos negros escravizados ou libertos para se matricularem ou frequentarem as escolas, no período colonial. Em segundo lugar, os estudiosos do campo até então, afirmavam que havia grande dificuldade para obter fontes históricas sobre o tema (ROMÃO, 2005 *apud* BARROS, 2018).

No entanto, estes dois argumentos foram contestados posteriormente, pois como já foi dito, a própria conjuntura de investigação foi alterada. Novos e diferentes corpos surgiram nas universidades brasileiras, dentre eles uma maior presença de acadêmicos e pesquisadores negros. Além deste fato, surgiram no campo da história outras fontes históricas de pesquisa. Tais fontes foram capazes de trazer à superfície uma nova perspectiva historiográfica para pensar a educação (CRUZ, 2005, p. 23).

Da mesma forma, o discurso que circundava a academia e sustentado pelo senso comum era de que pessoas negras estavam ausentes das instituições escolares fossem como alunos, como professores ou como intelectuais de alguma área, como por exemplo, da literatura ou do direito. Tal discurso foi rebatido após vir a público outros resultados investigativos que provaram o contrário do que se pensava (FONSECA, 2009).

Os estudos historiográficos voltados para o negro e a educação no Brasil esmiuçaram ainda mais nossa história da educação reavaliando a presença das crianças e do professorado negro nas instituições de ensino do país. Mais ainda: foi possível compreender como as relações étnico-raciais estavam imbricadas no modo como professores (negros ou brancos), alunos e suas famílias e Estado interagiam na convivência cotidiana da escola (FONSECA; BARROS, 2016; FONSECA, 2007; ROMÃO, 2005). Logo, a história do negro na educação ao mesmo tempo que ganha espaço através do maior número de investigações sobre o tema nos anos 2000, também é revisada de modo crítico no que tange a Educação Brasileira.

Assim, questiona-se a ideia de que os negros escravizados no Brasil não tinham contato com a instrução e as letras, desconsiderando o longo período da presença dos africanos no país e o surgimento de mais de duas gerações de afrodescendentes. Quando voltamos nosso olhar para as histórias particulares é evidente os casos de africanos ou afrodescendentes escravizados instruídos e letrados (NATIVIDADE; CUNHA JR., 2003). Como afirma Veiga (2008), a aquisição da escrita e leitura por parte dos negros na condição de cativos no Brasil acontecia

desde o século XVIII, e não era feito por mediação de uma escola. Um exemplo a ser citado são as irmandades de negros católicos, instituições as quais podem ser definidas como associações corporativistas e para diferentes auxílios, criadas pelo Estado português, tendo durabilidade no tempo, já que muitas delas foram fundadas no século XVIII e algumas existiram até o século XX (GONÇALVES, 2000).

Para Veiga (2008) no período imperial do país havia o discurso da função da educação primária como caminho para civilizar o povo que residia em solos brasileiros. A instrução elementar era uma maneira de criar uma cultura comum, sem raízes no que consideravam como herança primitiva da população negra. Era uma oportunidade de “nivelar pouco a pouco menos as faculdades moraes dos Brasileiros [...]”, segundo o deputado de Minas Gerais Bernardo Pereira de Vasconcelos, na Assembleia Geral do Império (VEIGA, 2008, p. 504). Existia assim no imaginário social a ideia de que tais pessoas eram incivilizadas.

É imprescindível evidenciar a *racialização* das escolas no final do século XIX e primeiras décadas do século XX. Já que a instituição passou a sustentar o ideal do novo cidadão republicano integrante da sociedade brasileira. A perspectiva deveria ser construída pela educação como campo a dar exemplo de propagação dos valores como ordem, progresso, boa moralidade e civildade tão exaltados pela elite brasileira da época.

Os conflitos entre a escola e as famílias das crianças “de cor” se intensificaram no final do século XIX quando a instituição incorporou tais aspirações republicanas, com o objetivo de construir uma identidade nacional embasada no discurso civilizador ocidental europeu.

A educação da República despontou para corrigir o problema racial brasileiro. Todavia, não é no sentido antirracista do combate e da eliminação do racismo e da discriminação racial, mas, praticando cada vez mais a hierarquização social e racial, delimitando através da *racialização* quem poderia ser cidadão e quem era uma ameaça ao tipo de sociedade brasileira que a elite construía nas primeiras décadas de 1900. As desigualdades raciais puderam ser potencializadas de maneira que na escola não foi diferente, pois o fato de a escola pública ter tido sucesso e ser considerada boa até as décadas de 1950 e 1960 está relacionado aos fatores da elitização e do branqueamento do ensino público. Seria uma das estratégias para dificultar o acesso à escolarização das classes sociais desfavorecidas e das diferentes identidades étnico-raciais (VEIGA, 2016).

Junto às práticas eugenistas e higienistas, o processo de branqueamento se deu tão forte no espaço escolar e na pedagogia da época que a presença da medicina foi legitimada na forma do médico escolar (ARANTES, 2016), assim progresso do país deveria ser branco.

O trabalho da medicina e da etnologia tornou-se essencial para justificar a exclusão da

nova sociedade e a inferiorização das pessoas negras e não-brancas. A dicotomia racial entre branco bom, bonito e superior e não-branco mau, feio e inferior foi se constituindo como parte do discurso racista e eugenista da Primeira República (MÜLLER, 2016). A exemplo disso, o reconhecido médico eugenista Afrânio Peixoto fala explicitamente para os grupos conservadores sobre a eliminação de outras raças no futuro da nação:

Com raras exceções. As elites e o povo estão de acordo comigo. O chamado nacionalismo sustenta-se com o apoio dos mulatos. Estes, que são filhos de brancos e de negras, odeiam seus progenitores. **O futuro do Brasil pertence à raça branca.** Vivem principalmente pelos sentidos, os mulatos. As mulatinhas constituem uma espécie amorosa talvez sem par no mundo. A atração que exercem, sendo encantadoras, exige certa cautela (MÜLLER, 2016, p. 402).

As práticas de discriminação racial não foram direcionadas apenas para a formação e profissão docente. A clientela da escola pública sofreu um reajuste desde o Brasil Imperial e assim, através das práticas baseadas em testes de classificação étnico-racial, a população escolar (estudantes) também foi impactada pela discriminação. Tomamos como exemplo o caso das reformas do ensino que aconteceram no estado do Pernambuco entre 1918-1938, as quais foram analisadas por Arantes (2016). Traçando os fatos históricos a pesquisadora sustentou como a construção da identidade nacional na república estava ligada à classificação do que seria estar dentro dos parâmetros normais para a escola. Aquela clientela que estivesse fora dos padrões estabelecidos deveria estar separada a fim de não interromper o desenvolvimento pedagógico dos demais.

Fica aparente na História da Educação a presença ativa das mulheres, dos homens e das crianças negras diante do processo de institucionalização das escolas do Estado brasileiro. Ao mesmo tempo, não negamos a produção dos mecanismos de discriminação racial em torno dessa presença, como destacamos ao longo do tópico. Abaixo falaremos um pouco mais sobre como em meio às ações eugenistas e racistas na escola pública, em particular a comunidade negra, se organizou para falar e fazer educação com e para os seus pares.

1.3 OS MOVIMENTOS NEGROS BRASILEIROS E A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Quando articulamos educação e questão étnico-racial é necessário explicitar os importantes agentes capazes de transformar as relações sociais cotidianas e a forma como as pessoas negras se identificam e se posicionam sobre si. Tais agentes sócio-políticos alteram o modo como as instituições do Estado formulam e fazem a implementação das políticas públicas no país.

No período da colonização do Brasil, a história social foi marcada principalmente pela luta de resistência dos africanos e afrodescendentes contra o escravismo estabelecido pelo Estado português autoritário, social e racialmente hierarquizado (MOURA, 2019). Após este período tais lutas e formas de protestos não cessaram e sim deram margem á novas reivindicações e formas de organização dos trabalhadores negros livres, configurando-se nos movimentos negros.

Os movimentos organizados por entidades de pessoas negras apresentam uma série de implicações para o fortalecimento da discussão acerca das questões raciais. Seja exigindo igualdade racial entre brancos e negros a partir da integração social, ou reivindicando a efetividade das políticas de ação afirmativa. Nos seus diferentes momentos o movimento negro sempre se mostrou preocupado com a educação da população afro-brasileira (RODRIGUES, 2005), inclusive há, nas associações do movimento, uma diversidade de estratégias para promover ações dinamizadas em prol da luta por justiça racial (DOMINGUES, 2007). Neste sentido, os movimentos negros do país lutaram e lutam por uma justiça racial que contemple todas as dimensões da vida das pessoas negras. Seja na esfera da política, da educação ou na ocupação dos espaços da sociedade onde quase não identificamos a existência da diversidade étnico-racial.

Mas, afinal o que podemos chamar por movimento negro? Como enfatiza Gomes (2017), há diferentes interpretações acerca da definição de movimento negro. Todavia, não cabe nessa discussão aprofundar nas diferentes formas de compreender o significado de movimento negro. Por isso, apresentamos a definição elaborada por Domingues (2007), o qual configura como movimento negro:

[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade de racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas (DOMINGUES, 2007, p. 101-102).

A definição citada acima apresenta características de todos os períodos de aglutinação maior dos movimentos negros até sua constituição contemporânea, ao mesmo tempo, não deixa de especificar os elementos que fazem de uma associação parte desse grande movimento social. Indo de encontro ao que Domingues (2007) afirma ser o movimento social negro, Gomes (2017) salienta que o Movimento Negro é constituído por uma heterogeneidade de entidades e associações da população negra, que num sentido político combatem o racismo acompanhado de seus efeitos hostis ao povo negro. Por conseguinte, ocupa variados ambientes, seja nas

universidades, na esfera política dos governos, nas artes e na religião.

Destaca-se historiograficamente a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), sendo a organização fundada em 18 de junho de 1978, na cidade de São Paulo. Ela desempenhou uma forte mobilização política das organizações de pessoas negras e, conseqüentemente contribuiu para a desconstrução do conceito de raça, antes aportado pelo determinismo biológico. Assim, o conceito se ressignificou com o objetivo de transformá-lo num conceito politizado e como categoria socialmente construída na experiência individual e coletiva de negros e negras. De início salienta-se as principais pautas e bandeiras do MNU: o trabalho e a educação, no combate ao racismo (GOMES, 2012, p. 738).

O movimento social negro contemporâneo, vem atuando continuamente para que políticas públicas de caráter universalista reconheçam a necessidade de analisar os efeitos da categoria étnico-racial nos seus processos⁷, considerando que ainda vivenciamos uma realidade social baseada na desigualdade racial, discriminação e preconceito.

Exigia-se das políticas educacionais o rompimento da educação baseada numa matriz educacional eurocêntrica e homogeneizadora (RODRIGUES, 2005), pois a orientação eurocentrada está acompanhada pelo discurso da falsa democracia racial. Tal discurso incentiva a omissão do diálogo acerca da diversidade étnico-racial no Brasil, da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, enquanto dispositivo de combate ao racismo.

Reconhece-se a centralidade do Movimento Negro Unificado para os avanços e resistências no campo da educação, no que concerne à igualdade racial e o respeito à diversidade. Por isso, é preciso compreender o caminho que o movimento percorreu até o início dos anos 2000, sendo assim possível explorar suas nuances, principalmente no decorrer do século XX.

Gomes (2017, p. 14) defende sua tese afirmando “o papel do Movimento Negro Brasileiro como educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil”. Para a autora, são estes saberes do movimento negro que alimentam a exigência por diferentes políticas públicas no século XXI, a fim de garantir a verdadeira democracia racial para a comunidade negra brasileira.

A trajetória do movimento negro não foi construída sob uma linearidade histórica, e tampouco de forma homogênea, assim cabe explorar as principais transformações que ocorreram. O primeiro ponto é entendê-lo como “agente social e político” que é formado por

⁷ Diz respeito à formulação, execução de implementação e avaliação das políticas públicas. Um bom exemplo são as políticas públicas da saúde ou de assistência social que hoje ao serem pensadas e implementadas são capazes de incluir a categoria étnico-racial mantendo um olhar mais atento às populações negras e indígenas.

diversas entidades, organizações e grupos heterogêneos, logo há discordâncias e acordos (GOMES, 2017), mesmo que os grupos tenham em comum a centralidade da questão racial. Outro ponto é que o movimento negro contemporâneo, mais a partir da década de 1980 se atentou mais intensamente aos processos de colonização do poder, do ser e do saber (GOMES, 2017) responsáveis, desde o período de colonização do Brasil, por estabelecer um imaginário social eurocêntrico e hegemonicamente branco, de modo que, buscou questioná-los.

Desde o início da República Brasileira, final do século XIX, as primeiras entidades formadas por pessoas negras (clubes, agremiações, centro de culturas, dentre outros) foram concebidas como um espaço educativo, pois os sujeitos que delas participavam também podiam vivenciar a educação política (GONÇALVES; SILVA, 2000). A educação pode ser considerada uma pauta constante, senão uma das principais, utilizada pelos movimentos negros como estratégia para corrigir a exclusão social dos negros e negras na sociedade brasileira (GONÇALVES; SILVA, 2000; PEREIRA, 2011).

Tanto os homens como as mulheres negras vivenciavam a discriminação racial e a dificuldade de mobilidade social. De modo que passaram a se organizar já nessa época com o objetivo de combater as precárias condições de vida. Um exemplo de entidade que recebeu destaque e também deu atenção à questão da educação das pessoas negras foi o Centro Cívico Palmares, fundado em 1926 na cidade de São Paulo (PEREIRA, 2011; DOMINGUES, 2007). Tinha como primeiro objetivo manter uma biblioteca cooperativa para o uso das pessoas “de cor” (ANDREWS, 1998 apud PEREIRA, 2011).

O modo como a educação se constituiu como uma ferramenta para vencer o estigma racial e social da população negra brasileira, foram diferentes de acordo com as transformações ocorridas dentro do próprio movimento negro. Inicialmente, as entidades, organizações e grupos visaram enfrentar a discriminação espacial e social entre brancos e negros. (GUIMARÃES, 2009). Logo, nesse início das mobilizações a educação ofertada pelas entidades e associações significava estrategicamente um instrumento conveniente para colocar em pé de igualdade as pessoas negras e brancas, sendo uma condição suficiente para garantir a igualdade de oportunidades entre esses dois grupos étnico-racial (GONÇALVES, 2000).

O movimento negro, entre o final do século XIX até a metade da do século XX, assumiu a posição *assimilacionista* quanto a mobilidade social da população negra, como veremos adiante, a partir dos anos 1930 com a criação da Frente Negra Brasileira como principal organização. Além do Centro Cívico Palmares (CCP), a FNB manteve a postura política ideologicamente orientada para o nacionalismo de integração e assimilação (GUIMARÃES, 2009). Ou seja, o sentido da mobilidade social era que homens e mulheres negras

internalizassem os valores, a cultura e o comportamento da elite branca com a finalidade de serem aceitos como integrantes da sociedade brasileira republicana em formação.

A característica *assimilacionista* diz respeito à ausência de um resgate das ancestralidades africanas desde as religiões até as culturas e formação de identidades, já que estavam enquadradas num estereótipo de *primitividade* (GUIMARÃES, 2009), cujas tradições estariam atrasadas no tempo não representando a ascensão social e a sociedade moderna europeia. Citando José Correia Leite, uma das lideranças do movimento negro já nos anos de 1930, Gonçalves (2000) mostra como a educação foi promovida para alcançar a integração social dos negros e posição social mais elevada:

[...] Foi assim que, segundo o velho militante, "um grupo mais ou menos esclarecido entendia que o negro devia ir a campo para se conscientizar e combater com a mesma arma do branco: cultura e instrução, o que o negro não tinha nem se preocupava em ter" (GONÇALVES, 2000, p.337).

Na virada do século XIX para o século XX as associações de pessoas negras se concentravam basicamente nas ações assistencialistas, recreativas e culturais (DOMINGUES, 2007), período o qual se destacam-se duas entidades fortalecedoras da formação dos movimentos sociais negro, no sentido de reivindicar politicamente no Brasil desse período: o Centro Cívico Palmares (1926-1929) e a Frente Negra Brasileira (1931-1937). As duas organizações tiveram como líder Arlindo Veiga dos Santos (PEREIRA, 2011).

Após o encerramento do primeiro ciclo do movimento negro brasileiro, a aglutinação mobilizada só ganhou força novamente no final da ditadura do Estado Novo, na metade da década de 1940. É nesse contexto de mudança da conjuntura política que nasce o Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968), como organização que articulou a contestação acerca do racismo (GOMES, 2012), na cidade do Rio de Janeiro. A ideia de iniciar um teatro com atores negros como protagonistas foi pensada por Abdias do Nascimento. O TEN se afirmou como nova etapa do movimento social negro no intuito de denunciar a discriminação racial e o racismo.

Na afirmação de Pereira (2011) Abdias não só liderou o TEN, como anteriormente teve a oportunidade de participar da Frente Negra Brasileira. E, após a extinção do TEN também integrou o Movimento Negro Unificado, já em 1978. Logo, como militante pode estar presente nos três importantes ciclos do movimento.

O Teatro Experimental do Negro não ficou restrito à esfera artística ocupada pelo teatro. Para Abdias do Nascimento (1982), o TEN também tinha como objetivo realizar atividades no campo cultural e social. Segundo ele, o resgate histórico da cultura ancestral africana era o

caminho para combater a opressão sofrida pelo povo preto.

Na perspectiva educativa, o TEN defendia a escolarização para todas as crianças brasileiras, incluindo-se as crianças afrodescendentes na escola pública de forma massiva. Acrescido disso, pediam pela admissão das pessoas negras em outros níveis do ensino como o secundário e a universidade (GOMES, 2012). A agenda da educação dentro do TEN focalizava especialmente o acesso à educação, o que nos faz concluir que nesse período o movimento negro brasileiro reivindicava a participação do povo negro nas políticas educacionais de princípios universalizantes, como forma de combater o analfabetismo dessa parcela da população.

Os integrantes TEN eram operários, trabalhadores informais que exerciam subempregos, empregados e empregadas domésticas ou modestos funcionários públicos (NASCIMENTO, 2004). A entidade garantiu não só o recrutamento desses sujeitos para o teatro como realizou a alfabetização de cerca de seiscentos homens e mulheres (NASCIMENTO, 2004). Entretanto, as ações no campo educativo não pararam por aí. Havia um curso básico destinado à aprendizagem inicial da cultura geral lecionado pelo também ator Aguinaldo Camargo. Outra ação visada para o movimento foi desenvolver debates e palestras sobre vários temas com o propósito de recuperar a cultura africana, assim como resgatar nos corpos negros afrodescendentes sua essência humana (Idem, 2004) que fora retirada pela dominação do homem branco.

O TEN buscou romper com a ordem social, através da transformação da mentalidade e do comportamento dos atores, autores, entre outros participantes. A ruptura estava justamente em fazer compreender qual era o lugar que os integrantes do TEN estavam ocupando na sociedade, o racismo sofrido, assim como a valorização da cultura africana e da estética negra contrapondo a ideologia dominante da cultura e beleza branca.

Pereira (2007), nos estudos que desenvolveu sobre o atlântico negro e a constituição do movimento negro contemporâneo, especifica o que diferencia o movimento atual dos anteriores das décadas de 1930 e 1950. Para ele, a nova mobilização que iniciou nos finais dos anos 1970 e se fortaleceu ao longo das décadas seguintes, dedicou-se a denunciar incessantemente a ideologia dominante formada em torno do “mito da democracia racial”. Como se no Brasil negros e brancos vivessem uma realidade marcada pelas boas relações sociais, igualdade racial e de oportunidades sem haver qualquer conflito, também, a aproximação do movimento negro com outras entidades de esquerda torna-se concreta.

O MNU traz uma novidade na sua atuação, que é o reconhecimento dos problemas relativos à integração dos sistemas (urbanização, industrialização), sua articulação com as

questões da integração social (novo sistema econômico e novas relações sociais) e os efeitos disso na população negra brasileira. Anteriormente, a FNB e o TEN tinham uma maior preocupação com a dimensão da integração racial. O MNU surge com a proposta de *interseccionalidade* entre raça e classe social (GONZÁLEZ, 2020, p.113), e também, as questões de gênero sobre a mulher negra.

O novo discurso do movimento negro pedia por uma autêntica mudança nas relações sócio raciais (PEREIRA, 2007). A atuação na arena política fez com que o MNU pautasse a educação e as políticas de ação afirmativas (GOMES, 2017), assim como a questão da valorização das identidades negras, por conseguinte a identidade negra passou a ser tratada como uma questão política (GOMES, 2017). A autora salienta que devido aos saberes do movimento negro as instituições do governo, o próprio Ministério da Educação reconhece hoje a temática das desigualdades raciais. A pressão por políticas públicas em prol da população negra entra na agenda, e na dimensão da educação. Os resultados dessa pressão irão aparecer em meados dos anos 2000 na forma de políticas de ações afirmativas.

Quanto à ressignificação da raça, isso significa entender que ela se transformou num conceito afirmativo, visto como instrumento de grande potencial emancipatório e não mais se adapta à lógica de regulação conservadora, acrescido de que o modo como o movimento negro opera a raça tem por objetivo a construção das identidades étnico-raciais (GOMES, 2012). A mudança de estratégia para atuação do movimento negro nos parece radical se comparado as duas primeiras etapas das mobilizações.

Nos anos 1990, contrapondo a conjuntura neoliberal da agenda política e econômica mundial e argumentando em favor de uma sociedade pluriétnica e multicultural, as entidades do MNU realizaram em 20 de novembro de 1995 a “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida” até a cidade de Brasília, no aniversário de 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares.

Na ocasião foi entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (PSDB) o “Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial” (GOMES, 2012, p. 739), no qual deixa evidente a insatisfação dos integrantes do movimento negro com relação às políticas públicas universalista na educação e do mercado de trabalho. A intenção consistiu em pressionar o Estado brasileiro para reconhecer os efeitos do racismo e da discriminação racial sobre a população negra. Exigiu-se que houvesse a reparação dos danos historicamente causados a toda comunidade da diáspora africana no Brasil. Para tanto, seria necessário ressignificar a própria história do Brasil, incluindo a história e cultura afro-brasileira e africana.

Como resultado da marcha, foi instaurado o Grupo de Trabalho Interministerial para a

Valorização da População Negra (SILVA, 2009), o grupo era institucional dando indícios da participação do movimento negro nas ações governamentais a partir daquela data. Um ano após a marcha, no seminário “Multiculturalismo e Racismo: no papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos” através das palavras de FHC, o Estado brasileiro reconhece que a discriminação racial e o racismo existiam no Brasil (SILVA, 2009).

A exigência do Ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana sempre foi uma pauta importante dentro do movimento negro contemporâneo. E, para isso, os currículos escolares dos sistemas de ensino no país também deveriam ser reavaliados com a intenção de ressignificar a história do Brasil (SANTOS, 2005). Especificamente, na década de 1990 no “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”, na ocasião, entregue ao então presidente da república FHC, continha pautas antirracistas diretamente relacionadas à escola da educação básica.

Entre elas,

a Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; o monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União; o desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade étnico-racial, identificar práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (EXECUTIVA, 1996 *apud* SANTOS, 2005, p. 25).

As organizações e entidades no combate ao racismo, contudo, não tiveram todas as demandas da educação imediatamente atendidas pela União.

Embora houvesse divergências, as discussões sobre políticas de ação afirmativa nos anos 2000 foram se intensificando. Uma parcela dos intelectuais, acadêmicos e boa parte da sociedade civil viam tais políticas de modo negativo (CARNEIRO, 2011). Enquanto que, outros acadêmicos e intelectuais que defendiam o antirracismo e os negros - em especial aqueles que construíram trajetória na militância do movimento negro e no ensino superior nas universidades – inspirados pelo conceito de ações afirmativas e nas propostas estadunidenses, defendiam fortemente que o Brasil adotasse políticas públicas considerando as diferenças étnico-raciais de sua população (GUIMARÃES, 2009).

Enquanto país signatário na III Conferência de Durban (2001)⁸, o Brasil se responsabilizou por articular medidas para o cumprimento do Plano de Ação a fim de eliminar

⁸ “A III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas foi realizada em setembro de 2001, em Durban, na África do Sul e contou com mais de 16 mil participantes de 173 países. A conferência resultou em uma Declaração e um Plano de Ação que expressam o compromisso dos Estados na luta contra os temas abordados.” <https://brazil.unfpa.org/pt-br/publications/declaracao-de-durban>

as discriminações e o racismo na nossa sociedade. Esse compromisso não poderia ter sido firmado sem a significativa mobilização dos movimentos negros brasileiros, que percorreram o país com a finalidade de preparar as pessoas para participarem da Conferência (ALBERTI e PEREIRA, 2007). Diz-se especialmente do protagonismo exercido pelas organizações de mulheres negras, já que se deu origem à Articulação de Organizações de Mulheres Negras Rumo à III Conferência (ALBERTI e PEREIRA, 2007, p.366) fortalecendo a presença e atuação do Brasil no encontro. Assim estruturou-se o Plano de Ação que estipulava a aprovação de medidas legais para a promoção da igualdade entre cidadãos e grupos afetados pelo racismo, xenofobia, discriminação racial, intolerância (GOMES, 2009).

A III Conferência de Durban repercutiu localmente na cidade de Ouro Preto, mais diretamente na Universidade Federal de Ouro Preto. Pode-se dizer que houve uma reorganização e mobilização dos movimentos sociais negros demandando e exigindo a implementação de Políticas de Ações Afirmativas na universidade (SANTOS, 2015). As recomendações e os temas discutidos no evento de ordem mundial foram novamente priorizados no contexto municipal dando origem ao Fórum da Igualdade Racial de Ouro Preto (Firop), integrado por pessoas ligadas às organizações do movimento negro da cidade (SANTOS, 2015). Algumas foram pensadas na esfera de educação superior e na educação básica municipal. Sendo uma dessas conquistas da mobilização em prol do debate racial a aprovação da Lei nº 59/2005, instituindo as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Patrimonial, para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, que estabeleceu as bases para criação do Núcleo de Educação Patrimonial e das Relações Étnico-Raciais, vinculado à Secretária de Educação (PMOP, 2005 apud, SANTOS, 2015, p. 13). Esta etapa foi crucial para regulamentar a Legislação Federal 10.639/2003 dois anos depois no município.

As reivindicações do Fórum da Igualdade Racial de Ouro Preto também se direcionaram à educação superior. Desde o ano de 2003 passou a ser cobrada uma posição da UFOP frente à implementação das leis cotas raciais e sociais, garantindo o ingresso da população negra, indígena e periférica na universidade. Os debates, os eventos, a firmação de compromissos e cobranças entre universidade e membros dos movimentos negros e da sociedade civil como um todo duraram até o ano 2008, quando a política de ação afirmativa foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) da UFOP (SANTOS, 2015).

Anterior a promulgação da Lei nº10.639/03, algumas prefeituras e estados deram um passo positivo quando instituíram através de leis que fosse obrigatório o ensino da história afro-brasileira e do continente africano do ensino fundamental ao médio (SANTOS, 2005).

Os estados brasileiros em algum grau iniciaram o processo de institucionalização da luta por igualdade racial desde 1990. Não foram ações espontâneas sem a influência da reivindicação antirracista histórica do movimento negro. As leis e decretos estaduais e municipais apontam para o desenvolvimento institucional da Lei 10.639/03, já que esta pode ser vista como a expansão nacional e genérica das demais (SANTOS, 2005).

Não podemos esquecer que o quadro político e social brasileiro estava marcado por uma série de debates antagônicos ligados às políticas de equidade em proveito da diversidade étnico-racial. Dentro disso, a Lei nº 10.639 aprovada em janeiro de 2003 estabelece que:

[...] deve ser obrigatório em todas as escolas o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira; em seguida, determina que “1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

Gomes reflete que a Lei nº 10.639/03, enquanto uma política de reconhecimento voltada para a educação, objetiva valorizar as identidades e cultura negras, a memória da história afro-brasileira como componente fundamental na busca por igualdade racial.

A Lei nº 10.639/03, junto aos seus pareceres, resoluções e diretrizes, se configura como uma política educacional de Estado (GOMES, 2009). Isso significa que, teoricamente, a sua implementação e efetivação não deveria depender do tipo de governo⁹ que está no poder executivo. Contudo, enquanto política pública em educação, desde o início a efetivação da lei segue percursos marcados pela apreensão e complexidade.

Atualmente as políticas públicas em educação no Brasil são orientadas pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). Sendo assim, a oficialização da Lei 10.639/03 alterou os artigos 26-A e 79-B da LDB, regulamentados pelo Parecer 3/2004. O Parecer estabeleceu uma política curricular influenciada pela perspectiva das ciências humanas e do antirracismo. O Parecer de regulamentação da Lei nº 10.639/03 segue alguns princípios condutores para a implementação da Lei nas redes de ensino, nas escolas e pelos professores: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidade e direitos; ações educativas de combate ao racismo e as discriminações” (ARAÚJO, 2009, 170).

A partir da sua aprovação houve conseqüentemente outras ações para operacionalizar a devida implementação. Sendo assim, foram criadas duas secretarias responsáveis por pensar as questões sobre as relações étnico-raciais e a promoção da igualdade racial: a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003; e, voltada exclusivamente

⁹ Ideologicamente orientado pelas perspectivas da esquerda, direita, centro, etc.

para a educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Institucionais, e Inclusão (Secadi-MEC), em 2004 (GOMES,2009).

A Seppir deixou de existir em 2015, diluída no Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Já a Secadi foi desfeita em janeiro de 2019 dando lugar à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação e o principal questionamento de hoje é o esvaziamento da agenda direcionada à Educação das Relações Étnico-Raciais. Percebe-se que há pouca preocupação em pensar a articulação para implementar políticas que reconheçam as diferenças e diversidades¹⁰.

Desde a aprovação da lei em 2003 e da regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, instituído pela Resolução CNE/CP 1/2004, a produção de material pedagógico sobre a temática assim como a formação de professores recebem uma série de incentivos (GOMES, 2009). Paradoxalmente, depois de quase vinte anos da aprovação da Lei nº 10.639/03, a articulação entre MEC, universidades e secretarias de educação entre outras entidades não têm a fluidez e engajamento que deveriam manter. Se comparado às exigências constantes das organizações do movimento negro.

¹⁰ <http://portal.mec.gov.br/modalidades-especializadas-de-educacao>

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

Pensar a condição dos docentes e do ensino brasileiro envolve refletir sobre o processo da formação de professores. Compreender e problematizar este contexto se deve justamente porque o *locus* desta pesquisa está situado na relação entre formação continuada de professores e a Educação das Relações Étnico-Raciais. A formação de professores pode ser traduzida como um instrumento de sistematização para efetivar o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, nas escolas de educação básica de todo país, de maneira que, o respectivo ensino tem a intenção de promover a igualdade racial, a pluralidade e diversidade cultural e do conhecimento (epistêmica), além de combater o racismo propagado nas relações escolares dos sistemas de educação do país.

A terceira seção propõe contextualizar a formação docente no Brasil, em especial, a formação continuada. Por conseguinte, entendemos que a formação permanente dos educadores é influenciada pela realidade na qual tem lugar, ao mesmo tempo que transforma as práticas educativas e as interações entre os sujeitos no espaço escolar, atuando sobre as situações problemáticas contextualizadas (IMBERNÓN, 2009).

Fala-se de implementação de uma política educativa para a formação de professores já que se trata da Lei nº 10.639/2003 enquanto política de Estado, logo, há a formulação de mecanismos para a concretização da política. Iniciamos a seção construindo um breve panorama histórico institucional da formação de professores no contexto nacional, compreendendo a formação docente e formação continuada, ou contínua¹¹, e como se deu a trajetória normativa da formação de professores, tendo como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996).

A seção concentra-se na discussão da realidade da formação docente e a educação das relações étnico-raciais, dando atenção ao processo de implementação da nº 10.639/2003 e das diretrizes que a orientam. É válido desenvolver uma reflexão sobre a formação em questão problematizando-a e evidenciando seu lugar no quadro educacional brasileiro.

2.1 O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Comparado a outros campos de estudos na educação, as pesquisas sobre a formação docente no Brasil têm trajetória recente, contadas de algumas décadas. Contudo, a preocupação em formar professores para exercer o trabalho docente nas escolas básicas é mais antiga, e veio acompanhada da busca pela elevação e aperfeiçoamento do ensino básico. Por isso, enfatizamos

¹¹ Francisco Imbernón (2010;2009) também se refere a este tipo de formação docente como formação permanente.

a construção histórica da formação docente, assim como as concepções nas quais estamos nos apoiando teoricamente.

2.1.1 Alguns aspectos históricos da formação de professores

Os aspectos históricos acerca da formação de professores permitem-nos conhecer parte do que seria a cultura educacional dos processos formativos (GATTI, et, al. 2019). Para isso trata-se de discorrer brevemente acerca de algumas características histórico-institucionais da consolidação da formação de professores, indicando o que vem a ser este processo.

É certo afirmar que, no Brasil, a formação docente está conectada com a institucionalização e expansão da escola pública, ao longo de todo o processo de modernização do país (TANURI, 2000). Nesse sentido, tomaremos como primeiro ponto característico da formação de professores o surgimento das Escolas Normais no Brasil. Mas, anterior a estas instituições derivou-se a lei das escolas de primeiras letras, exatamente no dia 15 de outubro de 1827. A lei definia que o método de instrução do professor seria baseado no ensino mútuo, no qual os docentes aprenderiam a partir do que lhes era ensinado no decorrer da prática pedagógica educacional (método lancasteriano) (SAVIANI, 2005). A formação era descentralizada e sem qualquer financiamento por parte do Estado.

O modelo de Escola Normal que inspirou a organização da formação de professores no Brasil originou-se na França, juntamente com o advento da Revolução Francesa (TANURI, 2000). A primeira instituição nomeada como Escola Normal surgiu em Paris, em 1795 e tinha como função formar professores para satisfazer a demanda por educação da população francesa (SAVIANI, 2005).

Já no Brasil, a primeira escola normal foi instalada em 1835 na província do Rio de Janeiro, na cidade de Niterói (SAVIANI, 2005):

Tratava-se de uma escola muito simples, regida por um diretor que também era o professor, com um currículo que praticamente se resumia ao conteúdo da própria escola elementar sem prever sequer os rudimentos relativo à formação didático-pedagógica, conforme determinou a Lei Provincial (Ato nº 10), de 4 de abril de 1835 (SAVIANI, 2005, p. 12).

Mesmo tendo certa estrutura, o primeiro momento de instalação das escolas normais no país foi instável. Um exemplo disso foi a primeira escola normal ter encerrado suas atividades em 1849 formando um quadro docente inexpressivo (TANURI, 2000). Apenas a partir de 1870 a instituição expandiu e sofisticou o modo de organização do curso para professor. O contexto sócio-político da reformulação da escola normal foi marcado pelas ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino

(TANURI, 200, p. 64).

Não cabe aqui discutir detalhadamente as características da escola normal, mas sim identificá-la como a primeira tentativa de consolidação sistematizada de construir uma instituição de ensino voltada para o aprimoramento de pessoas que desejavam ser educadoras. Neste caso, nos primeiros anos da República, a reforma na escola normal de São Paulo foi decisiva para criar A Escola-Modelo na qual foram implementados exercícios práticos de campo (SAVIANI, 2005).

Os percursos da história da formação docente no final do século XIX e início do século XX, perpassam a dinâmica das relações raciais brasileiras. A questão da *racialização* das escolas no final do século XIX e primeiras décadas do século XX, sustentava o ideal do novo cidadão republicano integrante da sociedade brasileira. Vale relembrar, que apesar do preconceito racial ter se instalado na escola pública desde seu início, era possível encontrar professores (as) negros (as) lecionando aulas nas turmas que se formavam (FONSECA, 2009; VEIGA, 2016). Contudo, a frequência dos docentes negros que fizeram a formação inicial na Escola normal foi decaindo ao longo do tempo.

Nas primeiras décadas do século XX, como um símbolo de resistência à exclusão social, junto ao processo de “feminização do magistério no Brasil”, as mulheres negras adentram o ambiente da Escola Normal, finalizaram a formação inicial e passaram a trabalhar nos espaços de educação pública e privada (FREITAS, 2017, p.73). Na maioria dos casos eram designadas para educar as crianças no quadro da educação infantil. Logo, entre as ausências e limitações, essas mulheres vêm ocupando a educação brasileira desde a formação do país (FREITAS, 2017).

Tomando como exemplo a experiência da Capital do Brasil, na época a cidade do Rio de Janeiro, a formação de professores e o trabalho docente são outros lugares onde havia a presença de pessoas negras. A intensidade dessa frequência estava relacionada ao currículo da formação de professores, assim como ao modo de avaliação desenvolvido para cursar a Escola Normal da Corte, instituída pelo decreto nº 7.247/1879 em abril, modelo de escola nacionalmente difundido, na reorganização do ensino conhecida com reforma de Leôncio de Carvalho¹².

No estudo de Müller (2016) a dinâmica Estado-Escola Pública se mostrou atravessada pelo incentivo ao branqueamento não apenas dos alunos, mas também das professoras, idealizando o biótipo que deveria ser o brasileiro como parte da formação da identidade social

¹² Consulta feita no site: mapa.an.gov.br página - <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/315-escola-normal>

e racial da sociedade, um modelo de ser humano civilizado dentro dos valores eurocêntricos. Se no passado o fato do não-sucesso da escola pública imperial foi justificado pela clientela de diferentes cores, procedências, famílias e condição social, começando de 1889 engendram-se novas ações pensadas para a educação pública com o propósito de atender as classes mais abastadas de famílias tradicionais e brancas.

O fato é que no começo de 1900 ainda havia um número significativo de docentes negros (as) no magistério público da Capital (RJ), mas que foi sendo cada vez menos frequente no passar das décadas, de acordo com o avanço da modernização e da racionalização da escola pública, gerando significativo branqueamento do corpo docente e da formação de professores (MÜLLER, 2016). A pesquisadora afirma que a profissão docente ignorou o negro como profissional, em especial a mulher negra. Para constatar este fato, foi preciso utilizar fontes iconográficas e analisar o processo de distanciamento entre a formação e profissão docente e as mulheres negras, num tempo em que a presença da população negra foi percebida como representação negativa nos estabelecimentos de ensino, visto que, não tinha as características físicas, intelectuais, culturais ideais almejadas para orientar os futuros cidadãos da nação brasileira (Ibidem).

Para serem admitidas nas Escolas Normais ou para atuar como docentes na educação primária, as mulheres deveriam estar dentro do padrão determinando o que significa ter “boa aparência física e social”. No tocante às características físicas ideais, quanto maior a proximidade dos traços caucasianos/arianos a qualificação para vir a ser docente aumentava, se tornando um magistério quase que exclusivamente branco (MÜLLER, 2016). Além da comprovação de ter bons hábitos higiênicos e de personalidade (boa procedência familiar), existiam outros testes como o físico, psicológico, de vestes e de pele na intenção de restringir cada vez mais a entrada da diversidade étnico-racial e de corpos nas instituições de ensino público, portanto de forma discriminatória, as etapas para acessar o curso na escola normal tinham caráter eliminatório.

Voltando ao século XIX, a análise que se faz indica que a negação, estigmatização e racismo direcionados ao corpo e à capacidade intelectual das professoras negras seguem de longa data, evidenciando a representação negativa que foi construída no imaginário social da sociedade brasileira, chegando até o julgamento dos agentes públicos ligados implementação das ações educacionais. Como exemplo, selecionamos um trecho do relatório feito por um inspetor escolar, acerca da escola rural frequentada por filhos de operários da fábrica de São Vicente, no início da República no qual destaca-se o tratamento emitido em relação a uma professora negra em que dizia:

[...] **A professora é uma preta boçal, sirpinamente ignorante, quase sem inteligência**, casada honesta. Para o cumulo desta desgraçada instrução primária a mestra é normalista titulada pela Escola normal de Ouro Preto. Nunca encontrei uma professora tão sem inteligência! **Admiro pasmo como é que esta preta conseguiu titular-se pela Escola Normal da Capital (capital na época que a negra se formou)** [...] incontestavelmente é uma péssima normalista, que não tem idéia alguma de pedagogia, de organização escolar, de métodos de ensino, de gramática, de aritmética, de nada! Esta ali colocada por proteção ao marido que é ferreiro ou pedreiro empregado da fábrica. Os operários por sua vez pagam outro professor particular para ensinar seus filhos. **A negra professora só ficou com os meninos pobres para seus alunos** [...] (VEIGA, 2016, p. 296 – grifos da autora).

O relatório por si exprime a aversão do inspetor à presença de uma mulher negra no cargo de docente, recebendo certo prestígio social. O preconceito racial aparece nítido e marca a tendência da escola republicana em tratar como inferiores as profissionais da educação afrodescendentes. A intelectualidade defasada, a baixa capacidade de construir organização, didática e pedagogia na sala de aula e o fracasso escolar dos alunos aparece intrinsecamente relacionada ao fenótipo negro das docentes.

Em 1971, as escolas normais foram substituídas por um novo modelo de formação de professores dentro das Leis nº 5.540/1968 e nº 5.692/1971:

Dessa legislação emergiu uma nova estrutura: em lugar de um curso primário com duração de quatro anos, seguido de um ensino médio subdividido verticalmente em um curso ginásial de quatro séries e um curso colegial de três, organizou-se um ensino de primeiro grau com duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três a quatro anos. Em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, instituiu-se um curso de segundo grau unificado, mas de caráter profissionalizante, albergando, ao menos com a possibilidade, um leque amplo de habilitações profissionais (SAVIANI, 2005, p. 18).

Contudo, um aspecto marcante anterior à substituição da Escola Normal que se mostra presente até hoje na estrutura da formação dos professores é o esquema 3 + 1, instaurado nas reformas das décadas de 1940 e 1950. Basicamente era estruturado em três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2009 p. 146).

Neste período de descaracterização da escola normal deu-se lugar à proposta do magistério (DINIZ-PEREIRA, 2016). Desde os anos 1970, devido às precárias condições de trabalho da profissão docente, surgiram os primeiros protestos em forma de greve exigindo melhorias na condição de trabalho e remuneração (DINIZ-PEREIRA, 2016). Saviani (2009) buscou organizar os principais marcos históricos da formação de professores no Brasil, no período de 1971 até a promulgação da LDBEN/1996, a substituição da Escola Normal se deu pelo surgimento da Habilitação Específica de Magistério.

A característica importante desse novo aspecto da formação de professores foi o

entendimento de que o currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral e uma parte diversificada, visando à formação especial (SAVIANI, 2009). Além do mais, foi nos anos de 1980, com a redemocratização do país, que apareceram iniciativas de reformulação dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas, assim, a docência passou a se ligar diretamente à identidade profissional dos educadores (SAVIANI, 2009).

Mas foi a partir de 1996 que a formação de professores em todos os âmbitos ganhou estrutura mais valorizada quanto às propostas e exigências para que seus cursos fossem exclusivamente parte do ensino superior brasileiro. O contexto sócio-político da época foi marcado pela presença da globalização, pelo surgimento do neoliberalismo econômico e a interferência cada vez mais constante de organismos internacionais nas políticas educacionais internas. Dessa forma, a aprovação da LDBEN nº 9.394/ 1996 indica certa polifonia na produção do texto normativo orientador (DINIZ-PEREIRA, 2016).

Desde os anos de 1970 havia um clima de denúncia da expansão do sistema público de ensino e, por consequência, a democratização do acesso à educação básica não foi seguida por um correspondente investimento das verbas públicas destinadas à educação. A demanda por um número cada vez maior de professores para uma população escolar crescente foi, de certa forma, atendida pela expansão do ensino superior, principalmente por um alargamento do ensino privado e da criação indiscriminada de cursos de licenciatura (DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 141). Como resposta, o *locus* da formação de professores passou a ser as universidades, e os Institutos Superiores de Educação. É interessante observar que este contexto de formação favoreceu a formação inicial e continuada em instituições educativas de caráter privado.

Somado a isto, Saviani (2009) afirma que a formação realizada nos institutos superiores de educação não tem a qualidade esperada por ser repentina, de baixo custo, e curta duração. Além disso, a mesma LDBEN admitiu o retorno das Escolas Normais, mas com a característica de serem superiores.

Em contrapartida coube às universidades garantir a qualidade da formação docente:

Concordou-se com a ideia de que as universidades cumpriram sua função pública ao preparar um tipo diferenciado de professor, e não, necessariamente, ao atender às demandas de mercado. As universidades, enquanto instituições de ensino, pesquisa e extensão, deveriam formar professores, sem, contudo, dissociar essas atividades, ou seja, seria necessário haver uma articulação – entendida, aqui, como junção, fusão, união – da formação docente com a pesquisa – compreendida como processo de produção do conhecimento. Concretamente, isso significa que as universidades deveriam assumir a formação do “professor investigador”, um profissional dotado de uma postura interrogativa e que se revele um pesquisador de sua própria ação docente (DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 148).

No final do século XX, e devido à expansão da educação - enquanto direito social tornou-se obrigatória - percebia-se que a tarefa de coordenar processos de desenvolvimento e aprendizagem era extremamente complexa e exigia, já a partir da própria educação infantil, profissionais com formação superior (DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 144). Como fator institucional e histórico, portanto, a LDBEN de 1996 é uma tentativa de sistematizar a operacionalização da educação brasileira, muito em vista de um histórico marcado por descontinuidades e rupturas nas políticas formativas, e de modo geral, nas políticas educacionais.

2.2 O REFERENCIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Por mais que o termo *formação continuada* tenha se popularizado, e em boa parte do tempo é interpretado como de simples entendimento, o conceito não está definido explicitamente, nomeando quase todas as atividades de formação que acontecem após o término da formação inicial (PINTO, et. al, 2010). Escolhemos este subtópico para explicar o referencial teórico no qual nos apoiaremos para responder às problemáticas da pesquisa.

Gatti (2008) destaca que ao longo do tempo:

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008, p. 58).

Referindo-se a autora, estas ações passaram a ser orientadas por um discurso cognitivista do que seriam as competências a serem abordadas nos processos formativos. Criando uma forma de receita pronta ou pacote acabado sobre o que os professores devem ter como metas e habilidades para o processo de ensino-aprendizagem (GATTI, 2008).

A realidade da formação continuada no Brasil, em boa parte, se contrapõe à proposta de referencial teórico que defendemos. Para Coelho e Soares (2016) os processos de formação continuada se conformam a partir de diversos espaços coletivos, nos quais a temática em questão se apresenta como objeto de crítica e discussão, esta noção cabe na discussão levantada pela epistemologia da práxis na formação de professores (CURADO-SILVA, 2018). Diante da perspectiva crítico-emancipadora, as práticas de formação docente são guiadas pela explicação teórica da realidade, da experiência vivida, da sua interpretação e construção de sentido e significado e das críticas levantadas sobre a realidade do trabalho educativo (CURADO SILVA,

2018).

Mas, afinal como é pensada a formação continuada de professores fundamentada na epistemologia da práxis? Os estudos desenvolvidos por Curado-Silva (2018) apontam:

a construção da perspectiva crítico-emancipadora. Pela natureza do seu trabalho, considera-se que o professor necessita vivenciar uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica, de elevado nível que impõe, portanto, duas atividades de prática e teoria. O intuito é construir o sentido da práxis como ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade e reflexão, que fortalecendo o sentido histórico da ação educativa a favor da emancipação (CURADO SILVA, 2018, p.08)

Para Freire (1979) a reflexão e a ação são possíveis apenas se estiverem acontecendo na relação entre o homem e a sua realidade. Logo, como seres humanos atravessados pela historicidade, somos concretos e vivemos numa situação factual (Ibidem). Nesse sentido, as experiências formativas fazem parte da realidade concreta dos professores e através dela suas condições devem ser investigadas. Seguindo como referência a práxis, a formação de professores tem três princípios, eixos de análise: o trabalho, a relação teoria-prática e a emancipação (CURADO-SILVA, 2018).

Acreditamos que a formação continuada de professores com foco na educação das relações étnico-raciais deve favorecer o caráter colaborativo, indo contra a cultura individualista e de isolamento, muitas vezes parte das relações estabelecidas nas escolas (IMBERNÓN, 2009). Para Imbernón (2009) a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática. Trata-se da formação institucional colaborativa, no ambiente escola. A formação que preza pela colaboração, pensa o trabalho docente baseado na autonomia compartilhada (IMBERNÓN, 2009). Assim como Curado Silva (2018), Imbernón (2009) afirma que tanto a educação como a formação precisam reconhecer em si uma perspectiva crítica, capaz de libertar seus sujeitos de concretizar os aspectos colaborativos e dialógicos aos moldes de Paulo Freire nos processos educacionais. O autor defende que:

Uma reestruturação profissional do professorado e de sua formação precisa se opor frontalmente a toda manifestação explícita ou oculta da racionalidade técnica que, com outros nomes e procedimentos, nos leva de volta ao passado (competências, planos estratégicos, qualidade, eficiência, eficácia...), sem análise, ou seja, sem conteúdo curriculares ou nas formas de gestão, seja no controle técnico-burocrático da educação e da formação (IMBERNÓN, 2009, p.37).

No Brasil os modelos técnicos de formação continuada, cuja característica era a racionalidade técnica, foram recorrentes nos anos de 1970. A racionalidade técnica e instrumental dinamiza as práticas de formação, orientando-as para a exterioridade dos sujeitos, ou seja, para os objetos que estes deverão conhecer e manipular instrumentalmente (CURADO-

SILVA, 2018). Trata-se de um modelo que preza pela transmissão e pela neutralidade dos professores frente a sua formação.

As políticas de formação docente no Brasil vivem um contexto paradoxal e ambíguo. Isso faz-se perceber frente à significativa atuação e influência do setor privado em todas as etapas da formação do professor. Trata-se de uma das consequências por haver majoritariamente um projeto educacional neoliberal, onde o Estado se limita a tomar para si poucas obrigações quanto à formação dos seus professores (CURADO-SILVA, 2018). Contudo, dentro dos aportes teóricos, cabe pensar as políticas de formação a partir da responsabilidade do poder público. A autora ressalta o caráter material que viabiliza executar o projeto formativo e esta tarefa cabe às instituições públicas, gratuitas e laicas (p. 104).

A epistemologia da práxis na formação docente enfatiza que dos professores e professoras se requer um sólido domínio teórico dos saberes do seu campo disciplinar e curricular de práxis (CURADO SILVA, 2018).

Sob esta perspectiva, acreditamos que o professor necessita tomar consciência do conhecimento teórico e da realidade prática relacionada à questão racial e da diversidade no país. Em virtude disso, a educação das relações étnico-raciais pode ser percebida e ganhar significados distintos que se interligam, sendo uma ampla dimensão que agrega o conhecimento da diversidade étnico-racial e cultural (GOMES; SILVA, 2011; MÜLLER *et. al*, 2015).

Também, vale rememorar que a epistemologia da práxis na formação docente enfatiza que dos professores e professoras se requer um sólido domínio teórico dos saberes do seu campo disciplinar e curricular de práxis (CURADO-SILVA, 2018). Dessa forma, abrimos espaço para possibilidade de construirmos a formação intersubjetiva inconformada com atitudes racistas e com um amplo e aprofundado conhecimento da História e Cultura africana e afro-brasileira aumenta (GOMES, 2012) junto aos docentes e seus alunos.

O processo de formação continuada carece despertar no docente a competência para a transformação desses saberes em situações práticas de mediação de aprendizagem com outros sujeitos: saberes e conhecimentos regulados por uma práxis ética fundada no ser social (CURADO-SILVA, 2018). Por isso, atribui-se à formação caráter político, ético, estético e subjetivo (CURADO-SILVA, 2018). Segundo Gomes e Silva (2011) inserir o que as autoras chamam de diversidade étnico-cultural, na esfera educacional, exige mudança na noção de educar e formar. Desse modo a transformação na educação acontece a partir de:

Uma concepção que entende o profissional da educação enquanto sujeito sociocultural, ou seja, aquele que atribui sentido e significado à sua existência, a partir de referências pessoais e coletivas, simbólicas e materiais e que se encontra inserido em vários processos socializadores e formadores que extrapolam a instituição escolar

(GOMES; SILVA, 2011, p.22).

Portanto, quando se diz respeito à implementação da formação continuada direcionada à educação das relações étnico-raciais, é fundamental levar em conta as concepções e significados que os docentes atribuem a esta temática/problemática.

2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A TEMÁTICA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Para Gomes (1996) o contexto da formação de professores e do desenvolvimento da carreira docente é influenciado pelas ideologias e um imaginário social racista. E, como um desafio para as mulheres negras que chegam até o magistério ou licenciatura, trata-se de um momento único na busca por maior escolarização para alcançar uma ocupação digna no mercado de trabalho. A construção do imaginário social sob bases de valores racistas, faz com que haja dificuldades quando se pensa em dialogar acerca da questão racial (GOMES, 1996).

Mas, esta situação não se limita ao silenciamento das questões raciais no ambiente escolar. Por conta de ideologias como o mito da democracia racial, há falhas significativas na formação do professorado brasileiro, este profissional muitas das vezes, se sente despreparado para lidar com a Educação das relações étnico-raciais e os diferentes sujeitos que ocupam o estabelecimento escolar. Considera-se este um problema “político-profissional” devendo ser resolvido a partir da qualificação dos professores (GOMES, 1996, p. 81).

Os estudos desenvolvidos por Müller e Coelho (2013) constataram uma associação quase direta entre os desafios de implementação da Lei n.º 10.639/03 e os procedimentos referentes à formação de professores, mas não somente. Não parece excessivo ratificar a relevância de um consenso de ações entre as redes de ensino, agências de financiamento de pesquisas, de regulação e avaliação e com as agências de formação inicial e continuada. Essa interlocução deveria ser enfrentada a partir dos indicadores sociais e educacionais referentes à educação brasileira. Especialmente para o estabelecimento de ações estruturais que consubstanciam os investimentos realizados em todos esses setores, principalmente, no tocante à implementação da legislação de forma “enraizada” nos currículos de formação em todos os níveis de ensino (p. 50-51). Estes desafios fazem com que o cenário da formação docente evidenciado por Gomes (1996) tenha se modificado de forma lenta nos anos posteriores à legislação.

Considerando o conceito de “enraizamento” remete “à capacidade de o trabalho desenvolvido na escola na perspectiva da Lei n.º 10.639/03 e das suas Diretrizes Curriculares

Nacionais se tornar parte do cotidiano escolar, ou seja, da organização da estrutura, do Projeto Político-Pedagógico, dos projetos interdisciplinares, da formação continuada e em serviço dos profissionais”(GOMES, 2012, p. 27) observamos o quão lenta essa realidade vem se estabelecendo.

2.3.1 A implementação das relações étnico-raciais na formação continuada de professores

Para que uma Política Pública de Estado venha a ser de fato efetivada, é primordial que haja o cumprimento das etapas de implantação e implementação da lei instituída. Tratamos aqui notadamente da Lei nº 10.639/2003, suas Diretrizes e regulamentações para a educação brasileira. As dinâmicas que envolvem estes dois movimentos não se apresentam num caráter linear quanto às experiências nas escolas e demais instituições e instâncias que se dedicam à construção da educação no país (GOMES, 2012). Assim os percursos para a concretização seguiriam desde a implantação à implementação (Ibidem).

O caráter de implantação de uma política pública pode ser descrito como o momento inicial no qual são apresentadas e explicadas as perspectivas postas em discussão à sociedade. Não somente isso, esta etapa é pertinente para que se faça a análise das condições que favorecem, ou não, a institucionalização de suas ações, como por exemplo a “identificação dos recursos necessários, parcerias na sociedade civil, posicionamentos políticos sobre o tema, identificação de tensões” (GOMES, 2012, p 26).

Seguindo esta fase, porém não de forma linear no tempo, a implementação de determinada política diz respeito à execução das ações, planos, projetos ou programas que objetivam a efetivação da política realidade da sociedade, da população, como um todo (GOMES, 2012, p.26). É nesse sentido que, construir um processo eficiente de implementação da política pública torna a possibilidade de transformação social, política e cultural maior, ou seja, com mais chances de realizar a mudança desejada no momento de sua formulação. Significa dizer, também, que ambos os processos geram conflitos, pois trata-se de um campo em disputa constante por diversos segmentos presentes em nossa sociedade (Ibidem).

A Lei nº 10.639/2003 e suas formas de regulamentação foram aprovadas há quase vinte anos, todavia ainda sim seguem uma implementação cercada por conflitos e desafios. As Diretrizes que dela se originaram explicam a necessidade e a importância da formação inicial e continuada de professores como ação estratégica de implementação da referente política educacional, no cotidiano das escolas de educação básica e demais instituições ligadas à educação.

O principal documento legal de orientação da conexão entre formação continuada de

professores e a educação das relações étnico-raciais é o “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2013). Segundo Coelho e Coelho (2013) a inserção da questão étnico-racial na formação de professores é proveniente das décadas de luta pela redemocratização, nas quais posições e atitudes foram se construindo até os anos 2000. Portanto, para os autores a Lei nº 10.639/2003:

significa uma inversão na orientação das políticas educacionais. Ela não emergiu do interior do sistema educacional, entendido aqui como as instâncias normativas e operacionais (o Ministério e as Secretarias de Educação – estaduais e municipais) e suas instâncias constituintes e legitimadoras, como o discurso acadêmico e os cursos de formação docente. Ela nasceu da demanda da sociedade civil organizada. Foram os movimentos civis que apontaram uma lacuna na formação oferecida: o subdimensionamento da participação do Negro na formação da nacionalidade brasileira e uma orientação exclusivamente europeia na compreensão dos processos que conformavam a trajetória histórica brasileira (COELHO; COELHO, 2013, p.95).

Esta característica indica como a sociedade civil, principalmente os movimentos negros, influenciaram nas ações estratégicas das políticas de formação docente. Como resultado, a Legislação passou a exigir do corpo docente da escola e dos demais profissionais da educação novas competências e conhecimentos. Em especial aos professores de História, a legislação demanda não apenas o domínio dos saberes historiográficos relativos à África e à Cultura Afro-Brasileira. Ela requer, fundamentalmente, o acionamento de competências que viabilizem o enfrentamento do preconceito e de seus desdobramentos nocivos na formação de crianças e adolescentes (COELHO; COELHO, 2013).

O âmbito da educação nacional é marcado pelas discontinuidades dos projetos oriundos da escola. O que impede a execução do Plano Nacional e das Diretrizes mencionadas acima. Contudo, ao longo de quase vinte anos é possível perceber uma mudança no quadro, em vista da adoção de novas ações e estratégias no contexto escolar e do trabalho educativo. E, a formação continuada tem relevância enquanto uma dessas estratégias de implementação da Lei nº 10.639/2003 na escola (COELHO; SOARES, 2015).

Dentro dessa perspectiva, cabe apresentar alguns pontos tratados pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

O documento tem a função de orientar a implementação da lei, dedicando-se à formulação de seis eixos estratégicos, com a finalidade de fazer das ações, projetos e programas acerca da diversidade, do combate à desigualdade racial e racismo na educação, políticas públicas de Estado no MEC (BRASIL, 2013). Neste sentido, trata-se de estabelecer os objetivos

do Plano Nacional, para que o MEC possa estimular e induzir a implementação da lei na Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação (Decreto nº 6755/2009), no Programa Nacional do Livro Didático, no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio; e o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares. O contexto de objetivos específicos do Plano Nacional se compromete em:

[...] Desenvolver ações estratégicas no âmbito da formação de professores (as), a fim de proporcionar o conhecimento e valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país; promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade (BRASIL, 2013, p. 19).

Além dos objetivos específicos, o plano se concentrou em determinar 06 eixos estratégicos para que, desde então, fosse viável a execução da legislação em determinadas dimensões. Assim, um desses eixos estratégicos é o da “Política de formação para gestores (as) e profissionais da educação” (BRASIL, 2013, p. 21). Este eixo prevê que as políticas de formação são uma das principais ações operacionais do plano. Isto porque, a formação articula-se “à revisão da política curricular” e assegura tanto a qualidade como a continuidade da implementação da política (BRASIL, 2013, p. 21).

Voltando-se para a execução das ações das Diretrizes, os sistemas de ensino da educação brasileira devem:

[...] Criar Programas de Formação Continuada Presencial e à Distância de profissionais da educação [...] III Os cursos de formação de professores (as) devem ter conteúdos voltados para contemplar a necessidade de reestruturação curricular e incorporação da temática nos projetos político-pedagógicos das escolas, assim como preparação e análise de material didático a ser utilizado contemplando questões nacionais e regionais (BRASIL, 2013, p. 26)

As ações do governo estadual para a formação docente ressaltam que os estados brasileiros em suas condições necessitam:

Promover a formação de quadros funcionais do sistema educacional, **de forma sistêmica e regular** mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs [...] sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática (BRASIL, 2013, p.30 – grifos da autora).

Selecionamos os trechos do marco legal para indicar a presença institucional da Lei nº 10.639/2003 na formação de professores. Se as orientações normativas se mostram abertas ao debate, não seria diferente no campo acadêmico da educação. Os avanços da legislação e das estratégias de implementação na formação, geraram o reconhecimento por parte das instituições acadêmicas, despontando uma série de pesquisa sobre o tema (COELHO; SOARES,2015).

Um dos principais desafios é que atualmente a articulação entre MEC, universidades e secretarias de educação dos estados e municípios, entre outras entidades, até este momento não têm a fluidez e engajamento que mereciam ter, se comparado às exigências constantes das organizações do movimento negro. Esta afirmação é reconhecida pelo respectivo Plano, pois segundo ele:

As dificuldades inerentes à implementação de uma lei no âmbito da federação brasileira também alcançaram a Lei nº 10.639/2003. A relação entre os entes federados (municípios, estados, União e Distrito Federal) é uma variável bastante complexa e exige um esforço constante na execução de políticas educacionais (BRASIL, 2013, p. 17).

Diante disso, destacam-se algumas ações implementadas na formação de professores. Criaram-se oficinas, cursos e projetos¹³ à distância e presenciais para os docentes da educação básica de todo país. Tais realizações foram possíveis porque minimamente houve a colaboração entre MEC e secretarias de educação.

Entre 2019 e início de 2021 foi lançado o novo Currículo Referência de Minas Gerais, construído em colaboração com os municípios mineiros. É essencial apresentarmos algumas considerações sobre este documento, pois o mesmo orienta a formação continuada de professores, assim como os conteúdos de cada período da educação básica do Estado de Minas Gerais. O documento normativo aponta para uma outra direção enfatizando o conceito de equidade em face da igualdade como o melhor caminho para se atingir concretamente a justiça social (MINAS GERAIS, 2020). As orientações do Currículo Referência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental afirmam que

A Escola para a diversidade e para a inclusão exige outro modo de viver em que professoras (es) e estudantes empreendam a tarefa de aprender coletivamente. A construção de ambientes escolares com estruturas organizativas e metodológicas democráticas, capazes de respeitar as diferenças geográficas e territoriais, de gênero, étnico-raciais, linguísticas, religiosas, as condições físicas, sensoriais, intelectuais e mentais e de linguagens diferenciadas, dentre outras, permite aos sujeitos do processo escolar uma nova perspectiva ao introduzirmos nos espaços escolares novos objetos de estudo: o pluralismo cultural, a liberdade, a justiça social, o respeito mútuo, o senso de coletividade, a solidariedade e o reconhecimento das diferentes modalidades educacionais como a Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e Educação Escolar Indígena (MINAS GERAIS, 2019, p.20)

Nesse sentido, encontramos determinadas exigências para a formação continuada de professores, no que diz respeito ao cumprimento das demandas educativas expostas. Contudo, encontramos apenas uma menção à Lei nº 10.639/2003 no primeiro documento de orientação

¹³ Curso Educação e Africanidades (2006); Oficina Cartográfica sobre Geografia Afro Brasileira e Africana (2005); Projeto Educadores pela Diversidade (2004/2005); Curso Educação e Relações Étnico-Raciais (2005) (GOMES, 2009, p. 61).

curricular, esta sendo parte do componente curricular da disciplina de História do 8º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental. Intenciona-se o cumprimento da lei em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, no qual diz que o Referencial de Minas Gerais realiza uma abordagem:

que leva em consideração a nossa pluralidade cultural e étnica, e que se pauta no desenvolvimento de habilidades que permitam a contribuir para a formação de atitudes éticas, de respeito e valorização do outro (MINAS GERAIS, 2019, p. 835).

Já o último documento orientador voltado para o Ensino Médio dedicou-se em um tópico a tratar especificamente da Educação das Relações Étnico-Raciais, destacando-a como uma conquista epistemológica emancipatória, e reconhecendo que ela é:

importante para os sistemas e modalidades de ensino do Brasil, na medida em que reforça a necessidade de enfrentar os preconceitos e discriminações direcionadas às comunidades negras e aos diferentes povos indígenas ao eleger outros objetos de conhecimento para os processos de educação anteriormente negligenciados. Fruto de uma luta histórica do Movimento Social Negro e do Movimento Indígena que, justaposta a uma agenda internacional de erradicação de quaisquer formas de discriminação racial, racismo, xenofobia e forma correlatas de intolerância, culminou na efetivação de marcos legais específicos para garantir o direito dessas populações por igualdade dentro do contexto brasileiro (MINAS GERAIS, 2021, p. 403).

As Legislações nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 são citadas e explicadas fazendo referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Indígena descritas acima. Assim, indicando-as enfaticamente como o documento normativo para a implementação desse novo ensino e educação. Como afirmam:

Nessa perspectiva, os diversos preceitos enunciados na nova legislação trouxeram para a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais o desafio de constituir para todos os níveis e modalidades, uma Educação para as Relações Étnico-raciais, orientada para a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (MINAS GERAIS, 2021, p. 406-407).

No que tange a formação continuada de professores, o documento enfatizou compreender o sujeito em sua diversidade, problematizando o caráter fragmentado do processo formativo que muitos professores da rede experienciaram. Esta noção de formação estaria em conflito com as demandas por um Currículo Referência que preze o estudante em sua diversidade (MINAS GERAIS, 2021). Embora, na análise do documento, é possível reconhecer a lógica de uma formação para o aperfeiçoamento, para a atualização focada na instrumentalização e na técnica que deve guiar o docente para a implementação da Formação

Geral Básica e do Itinerário Formativo. Apesar de se inspirar na Epistemologia da Prática (SILVA-CURADO, 2018) buscando instrumentalizar suas ações, paradoxalmente, exige dos profissionais da educação, do professor especialmente, que precisam:

refletir sobre perspectivas monoculturais e hegemônicas que desconsideram a pluralidade de experiências e outros modos de construir o conhecimento. O reconhecimento e valorização da diversidade, numa perspectiva de valorização das diferenças, de modo a contribuir para uma educação emancipatória dos sujeitos, é um investimento numa transformação de si e de futuras gerações. No processo de continuar se formando e aprendendo, docentes e estudantes podem refletir sobre suas identidades de maneira afirmativa, buscando a convivência respeitosa e democrática (MINAS GERAIS, 2021, p. 428).

Para que isso aconteça, salientamos mais uma vez a necessidade de uma formação continuada de professores que crie a unidade teoria-prática. Sendo estes processos formativos direcionados a reflexão crítica da realidade em diálogo com o conhecimento teórico já produzido. Silva-Curado (2018) sintetiza este professor/educador como não apenas reflexivo, mas um intelectual crítico-reflexivo em contínua formação. Embora haja complexidades e contradições na realidade e nas escolhas teóricas e filosóficas, podemos compreender que o novo Currículo Referência de Minas Gerais oferece uma certa possibilidade de implementação da Legislação nº 10.639/2003, na educação estadual e municipal. E conforme determina o novo documento orientador, a formação continuada deve se ajustar à diversidade do seu corpo discente e às novas demandas sociais por justiça, equidade e inclusão.

3 EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA REGIÃO DOS INCONFIDENTES

Os municípios de Ouro Preto e Mariana são conhecidos no Brasil e no mundo devido ao acervo histórico e cultural que foi conservado ao longo dos séculos. As formas de expressão ou manifestação cultural são diversas, nos possibilitando explorar e valorizar a cultura e a história africana e afro-brasileira. Trata-se de uma conjuntura fértil para o desenvolvimento de ações e atividades orientadas pela educação das relações étnico-raciais. Podendo fazer parte tanto da aprendizagem dos discentes como dos processos de formação continuada de professores. Dentre estas manifestações histórico-culturais, nos chama a atenção a prática da Congada¹⁴ ouropretana e a presença do mito de Chico Rei no Reinado do Alto da Cruz, bairro onde é possível encontrar a comunidade congadeira do Alto da Cruz na cidade de Ouro Preto (SILVA,2017; SANTOS,2019).

Dessa forma, na terceira seção buscamos apresentar experiências educacionais que tratassem especificamente da educação das relações étnico-raciais nos territórios dos municípios de Mariana e Ouro Preto. Assim, foi possível compreender com maior profundidade a presença da Lei nº 10.639/2003 nos territórios, seus desafios, as dificuldades e os avanços efetivados nas práticas pedagógicas, de gestão escolar, de formação inicial e continuada. Trata-se de elaborar uma discussão prévia sobre o que já é conhecido do nosso objeto de estudo, e a partir das novas perguntas e dos novos dados construir um novo conhecimento do cenário que estamos investigando.

O diálogo e análise da efetividade da Lei nº 10.639/2003, nos contextos da educação escolar das duas cidades, só foi possível mediante a exploração das pesquisas acadêmicas de dissertação e a produção de artigos gestados principalmente através da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Estamos dizendo especialmente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do subprojeto PIBID-Afro e Indígena, destacando-se as publicações na “Revista Pensando Áfricas e suas diásporas”, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da UFOP. Neste sentido, a universidade pública se torna uma instituição colaboradora fundamental das práticas educativas, de pesquisa e de formação docente junto às escolas de educação básica.

¹⁴ O congado ou a Congada é uma prática de tradição cultural afro-brasileira, constituindo nossa história e negritude, estando ligada ao catolicismo popular, devido ao sincretismo religioso. Tem sua devoção focada em Nossa Senhora do Rosário, sendo uma festividade religiosa. O congado mineiro se apresenta como manifestação histórico-cultural que reafirma identidades e a fé religiosa de seus praticantes, fazendo a coroação dos reis negros, o Estado é visto como um território fértil das práticas tradicionais congadeiras (SILVA, 2017).

3.1 AS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Apesar de termos identificado e feito a leitura de textos relacionados à educação e relações étnico-raciais em outros municípios das redondezas, como Ponte Nova, Raul Soares e Viçosa, delimitamos o espaço nos referindo aos dois municípios da Região do Inconfidentes. Dessa forma, selecionamos/incluímos cinco dissertações e cinco artigos. Entre as produções, apenas uma dissertação aborda centralmente o tema da formação continuada e a educação das relações étnico-raciais. Dentre os artigos, a quantidade de pesquisas falando sobre as experiências de formação de professores é maior. Contudo, direcionam a atenção para a formação inicial de professores, sendo necessário enfatizar que em alguns momentos, os estudos e pesquisas discutiram a formação continuada de professores, como discutimos no segundo tópico.

Para tanto, houve a necessidade de criarmos dois quadros gerais a fim de elucidar da melhor maneira algumas características dos textos.

Quadro 1 - As pesquisas de dissertação sobre a Lei nº 10.639/2003 no âmbito da educação das relações étnico-raciais em Ouro Preto e Mariana.

Título	Tema central	Abrangência institucional e territorial	Ano de publicação
A Diversidade Étnico-Racial e a Lei 10.639/03: práticas, discursos e desafios – um estudo de caso na Escola Municipal de Lavras Novas – MG	Práticas pedagógicas e discursos emitidos pelas/os docentes acerca da diversidade étnico-racial e à implementação da Lei Federal 10.639/03 no cotidiano escolar	Educação Municipal. Escola localizada no Distrito de Ouro Preto, Lavras Novas	2015
A Formação Continuada de Professores para a Educação das relações Étnico-Raciais na modalidade a distância: a experiência do curso UniAfro/UFOP	Formação continuada de Professores acerca da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais num curso de especialização	Curso de Especialização realizado através da Instituição de Ensino Superior, UFOP. A universidade tem campus em Mariana e Ouro Preto	2017
O Congado na experiência escolar da APAE ¹⁵ de Ouro Preto: um estudo de caso sobre a cultura congadeira no contexto da educação especial	Implantação e a implementação das questões étnico-raciais e do Congado enquanto prática pedagógica numa instituição da educação especial	Educação Especial numa instituição filantrópica que tem parceria com os governos municipal, estadual e federal	2017
O Grande Anganga Muquixe	O mito de Chico Rei no		

¹⁵ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Ouro Preto.

Chico Rei: a presença do mito negro no Reinado do Alto da Cruz e nas escolas de Ouro Preto/MG	Reinado de Nossa Senhora do Rosário e Santa Efigênia do Alto da Cruz de Ouro Preto e a presença de sua história nas escolas ouro-pretanas	Escolas da rede estadual e municipal pública e escola da rede privada localizadas no Centro Histórico de Ouro Preto	2019
A Lei nº. 10.639/2003 em Mariana-MG: uma análise a partir da gestão municipal na educação	Relação entre as ações de uma instância pública (SME ¹⁶) e a efetividade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação numa rede municipal de educação	Educação Municipal Secretaria Municipal de Educação de Mariana	2020

Fonte: quadro elaborado pela própria autora, com base nos dados obtidos para pesquisa.

As pesquisas que explicitamos no quadro acima constituem um cenário amplo, da condição da educação das relações étnico-raciais e do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no contexto educacional das sociedades marianense e ouropretana. Reflete como as ações em prol de uma educação plural, multirracial e culturalmente diversa, de fato ainda não foram efetivadas e implementadas de forma integral. A situação se apresenta após quase vinte anos desde a aprovação da Lei nº 10.639 de 2003.

A pesquisa intitulada “A Diversidade Étnico-Racial e a Lei 10.639/03: práticas, discursos e desafios – um estudo de caso na Escola Municipal de Lavras Novas – MG”¹⁷, de Sandra Carvalho do Nascimento Lessa, foi realizada em 2015, no Distrito de Ouro Preto, Lavras Novas. Sua investigação buscou compreender como uma escola municipal estava trabalhando e se posicionando em prol da implementação da Lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar principalmente quanto às práticas pedagógicas. Assim, após fazer observações do dia-a-dia das práticas e ações educativas e entrevistar docentes e demais profissionais da educação, a autora concluiu que há um hiato significativo entre as práticas educativas e pedagógicas e a implementação da Lei nº 10.639/2003 no estabelecimento de ensino, mostrando o não enraizamento da educação voltada para a valorização da diversidade étnico-racial e cultural (LESSA,2015).

A dissertação intitulada “A Formação Continuada de Professores para a Educação das relações Étnico-Raciais na modalidade a distância: a experiência do curso UniAfro/UFOP”¹⁸, feita por Silvana Vanessa Peixoto, almejou identificar e analisar os limites e possibilidades de um curso de especialização à distância (Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola) voltado para a implementação da Lei nº 10.639/2003 na educação. Sendo assim, a autora mostrou a importância do Programa Uniafro, junto à institucionalização e contribuições dos

¹⁶ Secretaria Municipal de Educação.

¹⁷ Orientada pelo Profº Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos.

¹⁸ Orientada pelo Profº Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos, professor do Departamento de Educação da UFOP, pesquisador e ex-coordenador (Assessor de Assuntos Acadêmicos) do NEABI/UFOP.

NEABIs para a formação continuada de professores (PEIXOTO, 2017). A partir disso, concentrou o foco para falar acerca do Uniafro e do NEABI da Universidade Federal de Ouro Preto.

Apesar do estudo de caso ter sido realizado especificamente com alunos do Polo de Apoio Presencial de Ponte Nova/MG, município próximo, a instituição que formulou e ofertou o curso tem seus maiores campi localizados nos municípios de Ouro Preto e Mariana. Segundo os resultados apresentados, a formação continuada teve como possibilidades “a flexibilidade, a possibilidade de conciliar estudo e trabalho, de conhecer novos materiais e práticas educativas aliadas às TICs, além de ter contribuído para a reorganização de práticas e concepções. Pode-se concluir que, apesar dos desafios, o Curso Uniafro conseguiu contribuir para a formação continuada dos seus alunos sobre a temática das relações étnico-raciais nos espaços educativos” (PEIXOTO, 2017, 08).

De forma a estudar um pouco mais sobre a implantação e implementação da Lei nº 10.639/2003, Fabiana Siqueira Silva (2017) realizou a investigação intitulada “O Congado na experiência escolar da APAE de Ouro Preto: um estudo de caso sobre a cultura congadeira no contexto da educação especial”¹⁹. Nesse sentido, foi capaz de formular questões focalizadas na manifestação e prática cultural afro-brasileira conhecida como Congada (ou Congado). A pesquisadora discutiu a inserção de uma guarda congadeira na instituição de educação na modalidade especial APAE-Ouro Preto. A prática foi instaurada na instituição desde de 2002, sendo incentivada e organizada por uma professora específica, que surge como a alma do Congado no estabelecimento educacional.

Contudo, a autora busca compreender se, em algum momento após a aprovação da Lei nº 10.639/2003, os profissionais e professores da escola se preocuparam com implantação e a efetiva implementação da educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos seus processos pedagógicos e educativos. Como resultado, a autora identificou que não houve qualquer apropriação pedagógica do Congado inserido na instituição. Ou seja, o currículo, os projetos pedagógicos e os docentes não incorporaram o conhecimento advindo desta manifestação cultural afro-brasileira nas suas ações. Assim, Peixoto (2017) evidencia que mesmo após 2003 a escola não se ateu à implementação da educação que valorizasse a história e cultura afro-brasileira local.

Em outro caso relacionado às práticas histórico-culturais afro-brasileiras, Amanda Melissa de Souza (2019) escreve sobre o mito do Chico Rei no Reinado do Alto da Cruz e sua

¹⁹ Orientada pelo Prof. Dr. Marcus Vinícius Fonseca.

presença em algumas escolas (estaduais, municipais e privada) do município de Ouro Preto, no estudo “O Grande Anganga Muquixe Chico Rei: a presença do mito negro no Reinado do Alto da Cruz e nas escolas de Ouro Preto/MG”²⁰. O estudo tenciona analisar como e se a presença do mito do Chico Rei estava presente nas práticas pedagógicas da escola e de que maneira estavam sendo realizadas. Conclui-se, de modo geral, que as escolas que de fato pensaram e realizaram atividades sobre o Congado e/ou o mito de Chico Rei estavam próximas às localidades geográficas onde a história e memória do monarca africano se mostrou mais vívida, que são a Mina Chico Rei e a Igreja de Santa Efigênia (SOUZA, 2019, p. 150). Portanto, Souza (idem) explana que “a presença da história de Chico Rei no ambiente escolar não foi grande, tampouco do Congado, que esteve em menor presença” confirmando o baixo enraizamento da valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana local nas escolas e mostrando como tais ações são pontuais e temporárias.

Já Felipe Datti Dias (2020), pesquisador que se vinculava também ao NEABI/UFOP desenvolveu um estudo institucional na Secretaria Municipal de Educação no município de Mariana sob o título “A Lei nº. 10.639/2003 em Mariana-MG: uma análise a partir da gestão municipal na educação”²¹, no qual fez uma análise das ações da Secretaria de Educação no processo da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica no município de Mariana-MG. Posteriormente, constatou falhas e hiatos após evidenciar a falta de um registro das ações realizadas (DIAS, 2020, p.70). Além disso, para o autor “as limitações tanto das formações docentes quanto aos entraves para sua efetivação nas escolas da rede pública de Mariana-MG, sinalizou indicadores que revelam a complexidade do sistema educacional brasileiro e, principalmente, o que a Secretaria de Educação tem feito para garantir a aplicabilidade da lei nesse município” (p.87). Destacou-se mais uma vez o pouco interesse por parte da secretaria de educação em desenvolver ações na comunidade escolar como um todo, que visassem a educação das relações étnico-raciais. Ademais veremos como os artigos também confirmam o cenário negativo no que diz respeito à Lei nº 10.639/2003 na educação da Região dos Inconfidentes.

Quadro 2 - Artigos acerca da Lei nº 10.639/2003 na perspectiva da educação das relações étnico-raciais em Ouro Preto e Mariana.

Título	Tema central	Abrangência institucional e territorial	Ano de publicação
Ensino das relações étnico-raciais, da história e cultura africana e afro-brasileira nos	Projetos de estágio-docência realizados dentro do curso de artes cênicas com base na Lei	Educação Estadual e Municipal em escolas nas	2015

²⁰ Orientada pelo Prof. Dr. Marcus Vinícius Fonseca.

²¹ Orientado pela Profa. Dra. Marlice de Oliveira e Nogueira.

contextos de estágio-docência em artes cênicas	nº 10.639/03	idades de Ouro Preto e Mariana	
Epistemologia e Educação étnico-racial: análise dos manuais didáticos do Ensino Fundamental de Mariana-MG	Teorias educacionais contemporâneas e seus desdobramentos no processo de difusão da cultura étnico-racial	Educação Municipal de Mariana	2017
PIBID Afro e a igualdade racial na Escola Estadual Dom Benevides	O projeto do PIBID com temática voltada para as questões raciais	Educação Estadual Escola localizada no município de Mariana	2018
Diversidade étnico-racial e formação de professores no instituto federal de educação, ciência e tecnologia de Minas Gerais - campus Ouro Preto (IFMG/OP)	A percepção da diversidade étnico-racial dos estudantes de um Curso de Licenciatura de Geografia	Educação Federal Instituto Federal de Minas Gerais-Campus de Ouro Preto	2019
A difusão da cultura negra e sua interface na formação de professores da EJA: uma análise sobre as questões étnico-raciais nas escolas de Mariana, MG	A produção de material didático crítico, acerca da cultura negra trabalhada num contexto escolar	Educação Municipal/EJA Escolas de Mariana	2019

Fonte: quadro elaborado pela própria autora, com base nos dados obtidos para pesquisa.

No artigo publicado na Revista *Pensando Áfricas e suas diásporas*, Thaís Azevedo (2015) explorou suas experiências vividas enquanto professora em formação nos projetos de estágio-docência, realizados dentro do curso de artes cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto, tendo como base a Lei nº 10.639/03. A autora propôs uma reflexão mais aprofundada da educação étnico-racial em três diferentes contextos educacionais em Mariana e Ouro Preto, nos quais teve a oportunidade de estagiar. Dois dos projetos foram vivenciados quando a autora atuava no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto interdisciplinar História, Cultura e Literatura Africana e Afro brasileira, na Escola Estadual Professora Santa Godoy (Mariana) e na Escola Municipal Izaura Mendes (Ouro Preto). O último projeto foi “Cia da Gente, que é um projeto de extensão da UFOP, atuante em cinco instituições distintas” (AZEVEDO, 2015, p.11), na Pastoral da Criança e do Adolescente, em Ouro Preto.

Dessa forma, as experiências mostram que foi possível desenvolver diferentes atividades trabalhando a cultura afro-brasileira como: sessão de filme sobre Chico Rei; confecção de bandeiras do congado; o trabalho da consciência corporal a partir do curta *A menina e o Tambor* (Canal Futura) e do curta *Danças Regionais Maracatu de Baque Virado* (Canal Curta!) oficinas de construção de jogos africanos e afro-brasileiros. Contudo, Azevedo (2015) afirmou haver uma série de desafios na efetividade da presente lei nos estabelecimentos

que estagiou. Um desses desafios foi a resistência por parte da comunidade para compreender questões importantes sobre as relações étnico-raciais.

Marcelo Donizete da Silva (2017), professor do Departamento de Educação/UFOP e pesquisador do NEABI/UFOP, no artigo “Epistemologia e Educação étnico-racial: análise dos manuais didáticos do Ensino Fundamental de Mariana-MG”, dedicou-se a fazer uma análise dos manuais didáticos de história do Brasil e Língua Portuguesa do Ensino fundamental, utilizado pelas escolas da rede municipal de educação de Mariana considerando a inserção das teorias educacionais contemporâneas e seus desdobramentos no processo de difusão da cultura étnico-racial. Os dados da pesquisa afirmam que “o material didático analisado reproduz um apagamento velado das questões históricas pertinentes à valorização da civilização africana, ora sobre uma visão romantizada ora sobre um aspecto de submissão sobre o processo de inclusão excludente, ou seja, promove uma falsa inclusão social no grupo que se deseja fazer parte por imposição de demandas estabelecidas, mas, deixando bem clara qual é sua função e representatividade dentro desse meio (SILVA, 2017, p.189).

A pesquisa “PIBID Afro²² e a igualdade racial na Escola Estadual Dom Benevides” foi realizada pelas autoras Aline Ângela de Jesus e Kassandra da Silva Muniz (2018), sendo a última autora professora do Departamento de Letras da UFOP, uma das principais responsáveis pelos projetos de pesquisa do NEABI/UFOP ao longo desses anos e coordenadora do núcleo de estudos²³. O artigo teve como proposta analisar as ações desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Afro (pois trata das questões de igualdade racial) na escola Estadual Dom Benevides (JESUS e MUNIZ, 2018, p.01). Estas ações estavam entrepostas num projeto que visa a experiência/inserção docente no espaço escolar de futuros professores. O período do subprojeto que elas analisam compreende os anos entre 2012, 2013 e 2014, e tal escola estadual se situa no território de Mariana. As ações como oficinas, palestras e formação de professores pensadas a partir da questão étnico-racial brasileira, possibilitaram um encontro com a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

O subprojeto do PIBID foi essencial para trazer questões e discussões que antes não eram levantadas neste espaço escolar (JESUS e MUNIZ, 2018, 12). Todavia ficou constatado que, ao longo dos três anos analisados do projeto, é que a escola vez ou outra, no dia 20 de

²² O subprojeto PIBID AfroIndígena é parte do projeto do PIBID/UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, que começou as suas atividades em 2009, ano em que o primeiro Projeto de Estímulo à Docência (PED) da UFOP foi aprovado de fato (JESUS e MUNIZ, 2018).

²³ <https://neabi.ufop.br/nova-coordena%C3%A7%C3%A3o>

novembro, faz alguma menção à cultura afro e afro-brasileira, ficando por conta dos membros do projeto a aplicação da lei 10.639/2003 (Idem, p12). Também foi ressaltado, enquanto resultado pelas pesquisadoras, que a maioria não vê a necessidade de uma lei que privilegie a cultura negra. Alguns acreditam, inclusive, que tal lei é que despertaria o preconceito, uma vez que traria à tona a discussão de um tema "espinhoso". Outros ainda são a favor da política da miscigenação, do "somos todos iguais"(Idem, p.12).

“Diversidade étnico-racial e formação de professores no instituto federal de educação, ciência e tecnologia de Minas Gerais - campus Ouro Preto (IFMG/OP)”, de Natalino Neves da Silva (2019), foi um estudo desenvolvido num Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal de Alfenas, porém o campo da pesquisa está localizado no município de Ouro Preto. Pretendeu-se problematizar de maneira geral, como a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) tem sido efetivada no curso de formação inicial docente (SILVA, 2019, p.177). Além de compreender qual percepção os estudantes de um Curso de Licenciatura em Geografia, do Instituto Federal de Minas Gerais/Ouro Preto, têm sobre diversidade étnico-racial, como professores no final da formação inicial, o pesquisador comprovou que uma porcentagem significativa dos formandos não tinha o conhecimento mínimo da legislação da Lei nº 10.639/2003 e suas Diretrizes. Sendo mais alarmante o diagnóstico de que os professores e professoras em formação não se sentem preparados para trabalhar com os sujeitos em sua diversidade étnico-racial nas redes de ensino da educação básica (SILVA, 2019, p. 184). Além disso, segundo o autor, os colaboradores entrevistados do estudo mostraram possuir um grau distorcido do que seriam as relações étnico-raciais, apontando, por exemplo, a implementação das cotas raciais no ensino superior como algo injusto se a disputa pela vaga se põe entre dois alunos pobres, sendo um negro o outro branco.

Tendo realizado mais uma investigação e apresentando-a na forma de artigo, Marcelo Donizete da Silva (2019) procurou analisar a produção de determinado material crítico que trata da cultura negra, no âmbito das escolas municipais marianenses focando no Ensino Fundamental II. Mais uma vez explorou-se sistematicamente os materiais didáticos dedicados à temática étnico-racial, para a Educação de Jovens e Adultos. Objetivando também entender os fundamentos ideológicos da educação que influenciam a formação dos docentes e dos próprios discentes.

De modo geral, concluiu-se que os manuais didáticos referidos não atendem a uma necessidade específica da EJA (Educação de Jovens e Adultos), que é mostrar para o negro seu valor e importância na construção da sociedade, deixando evidente a exclusão da importância deste indivíduo no âmbito escolar e social (SILVA, 2019, p. 158). Em vista disso, o estudo

confirmou que o conteúdo dos três livros didáticos restringe a presença das pessoas negras às simbologias religiosas e diversidades de costumes. Destaca-se, além do mais, como a história da população afrodescendente vem sendo resumida ao período da escravidão, sendo tais pessoas representadas como instrumento de trabalho passam a ser mais um objeto dispensável, ao perder a utilidade com o decorrer dos anos e com o avanço de sua idade (SILVA, 2019, p. 158).

Cabe reafirmar que um número significativo da produção acadêmica apresentada acima foi realizado através de professores, pós-graduandos e graduandos que estavam vinculados ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas/UFOP e desenvolvendo uma série de projetos de pesquisas sobre educação e relações étnico-raciais.

3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA REGIÃO DOS INCONFIDENTES

Diante desse quadro de pesquisas que questionam a educação das relações étnico-raciais nos sistemas educacionais na região, observamos alguns apontamentos elucidados sobre a formação de professores. A formação docente foi ressaltada na maioria dos estudos vistos que, a implementação da lei em questão nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar depende da contínua criação de novas concepções, apreensão e diálogo sistematizados sobre os conhecimentos e saberes contra hegemônicos propostos desde 2003. Entende-se a necessidade de haver uma sincronia entre os saberes advindos da prática docente e os conhecimentos teóricos sobre a temática, como forma de sustentação da educação justa na perspectiva multirracial e da diversidade.

Como vimos anteriormente, grande parte do conhecimento e dos saberes, acerca da questão racial brasileira, vem sendo construído pelos movimentos negros e por seus integrantes presentes nos espaços acadêmicos das universidades (GOMES, 2017). Vale reafirmar que:

essa lacuna na interpretação crítica sobre a realidade racial brasileira e sobre as lutas empreendidas pela população em prol da superação do racismo tem impelido o Movimento Negro de demandar e exigir da escola práticas pedagógicas e curriculares que visem o reconhecimento da diversidade étnico-racial e o tratamento digno da questão racial do povo negro no cotidiano (GOMES, 2017, p.48-49).

Estas demandas que já perduram mais de três décadas fizeram com que organizações, entidades e o instituto do Movimento Negro assumissem um caráter formador da população em geral, e em específico dos professores de todo país. Também se mostrou como agente político no sentido de pressionar as instâncias responsáveis por efetivar a Lei nº 10.639/2003 nas escolas. Sendo que uma dessas dimensões sempre foi a formação inicial e continuada de professores (GOMES, 2012).

A Educação das Relações Étnico-Raciais mostrou-se pouco enraizada na Região dos Inconfidentes. Entretanto, não é possível negar que houve uma série de avanços no que se refere à educação e a cultura nos municípios de Mariana e Ouro Preto. Podemos dizer que novos elementos da diversidade cultural e étnico-racial vem se apropriando e se reafirmando em ambas as cidades. Num cenário em meio à história dita oficial que sempre esteve presente nos discursos, nas obras e nos patrimônios.

Segundo Lessa (2015) existe uma omissão dos conhecimentos e saberes voltados para as relações étnico-raciais do Brasil e à história e cultura africana e afro-brasileira desde a formação inicial dos professores e professoras. Assim, conserva-se a falta de conhecimento, compreensão e apropriação do que seja a própria legislação que obriga, a nós professores, realizar práticas docentes em prol da diversidade. Ao buscar identificar quais seriam os impedimentos, dificuldades e limitações para as professoras e professores efetivarem a Lei nº 10.639/2003 nas práticas pedagógicas em sala de aula, ou em projetos educativos da escola, ficou comprovado que seriam o:

desconhecimento parcial ou total sobre a Lei 10.639/03; a falta de formação inicial e continuada para trabalhar de forma a contemplar a lei, ou seja, tanto na graduação como nos cursos de capacitação de professores ofertados pela Secretaria Municipal de Ouro Preto, a temática das relações étnico-raciais não é trabalhada; a escassez de tempo para incluir a temática étnico-racial nos conteúdos curriculares e um planejamento em conjunto com todas as professoras e direção/supervisão pedagógica da escola [...] (LESSA, 2015, p. 82).

Além disso, registrou-se a carência de cursos de formação continuada que trabalhasse a temática junto aos docentes da rede pública de educação no município de Ouro Preto (Ibidem). Referindo-se mais especificamente à secretaria municipal de educação, concluiu-se que no contexto da educação municipal de Lavras Novas, poucas professoras afirmaram positivamente ter participado de uma formação inicial ou continuada que abordasse o tema.

Tal conclusão não está restrita ao que Lessa (2015) evidenciou. Dias (2020) afirmou que a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais não educa e conscientiza apenas os estudantes das escolas, mas também os docentes e demais profissionais da educação através da formação. Sua afirmação contradiz o contexto institucional no qual sua pesquisa foi realizada. Foi apontado, na Secretaria Municipal de Educação de Mariana, a existência de um Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de construir uma educação de qualidade, e esta qualidade não se ateu à Lei nº 10.639/2003 e suas questões, indicando certo desinteresse em realizar formação continuada que dialogasse com as temáticas da legislação.

Foi revelado certa superficialidade quanto aos conhecimentos sobre a História e Cultura da África e afro-brasileira-Brasileira, até mesmo na realidade local. Assinalando que existe uma concepção estereotipada do continente africano e das relações raciais brasileiras em razão da não efetivação - no âmbito institucional da SME/Mariana - da formação continuada adequada para os professores sobre o tema (DIAS,2020).

Em outra experiência na APAE-Ouro Preto, uma instituição de educação especial, os fatos se repetem aumentando o hiato entre formação de professores e as práticas pedagógicas cuja temática se baseia na história e cultura afro-brasileira local. Apesar de trazer o relato de uma entrevistada que passou por este processo formativo sobre a legislação, estas experiências não são a regra.

Na fala da professora Ana, percebemos que, em sua formação, houve discussões a respeito da Lei nº. 10.639/2003, no entanto, de maneira geral, a formação dos professores da APAE-OP não perpassa pela perspectiva aprofundada das relações étnico-raciais, posto que, ao questionar sobre a Lei e o pertencimento étnico-racial, apresentam pouco envolvimento e conhecimento com a temática (SILVA, 2017 p. 131).

No mesmo município, Ouro Preto, Santos (2019) nos mostrou que a Lei nº 59, de 07 de julho de 2005, institui as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Patrimonial, para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras em Ouro Preto. A inserção da temática estava prevista inclusive na a formação de professores, capacitando-os para suas práticas pedagógicas. Entendeu-se, porém, que a normativa do município não necessariamente garantiu a efetividade das Diretrizes Curriculares que prescreveu (Ibidem).

Os resultados não se restringem aos professores já em exercício na profissão docente. Silva (2019) aponta, em seu breve estudo de caso com os estudantes do último período da licenciatura em geografia - no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/MG de Ouro Preto - que a maioria deles não se sentem seguros para falar e trabalhar as questões sobre diversidade étnico-racial em sala de aula. A legislação seria pouco conhecida pelos discentes assim como a temática considerada poucas vezes no espaço acadêmico em questão.

Em contrapartida às ausências descritas, na rede pública de educação algumas experiências se mostraram positivas, tanto para a formação inicial de futuros docentes quanto como processo formativo para os professores que já estão realizando o trabalho docente nas escolas. Estas experiências ocorreram no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Ouro Preto, no subprojeto do

PIBID/AfroIndígena. A parceria entre escolas e universidades propicia um momento importante de integração entre a formação e o trabalho docente (CURADO SILVA, 2018)

A Escola Estadual Dom Benevides, em Mariana, tornou-se um ambiente de implementação da legislação antirracista entre os anos de 2012 e 2014 (JESUS e MUNIZ, 2018). A abordagem da temática foi interdisciplinar, pois tinham estudantes dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, Artes Cênicas, História e Música. O que gerou diferentes sequências didáticas, oficinas e eventos. É preciso explicar que esta parceria visou a formação dos bolsistas do projeto e dos professores supervisores que ocupavam seus cargos na rede pública de educação (Ibidem). Ao longo dos anos do projeto, contudo, observou-se que houve um investimento na realização de cursos para a formação dos professores da instituição.

Entre suas experiências formativas como professora de artes em formação, Azevedo (2015) traz o relato de como o projeto do PIBID Afro-Indígena proporcionou a experiência formativa baseada na educação das relações étnico-raciais potencializando seus conhecimentos e saberes. Um desses momentos foi quando a autora elaborou e lecionou uma aula sobre o teatro experimental do negro para a disciplina “Teatro Brasileiro do Século XX”, no primeiro semestre de 2016 e a peça “Teatro Experimental do Negro: TEN ou não tem?” na programação da IV Calourada Preta: Racismo Institucional, organizada pelo Coletivo Negro Braima Mané, ambas na Universidade Federal de Ouro Preto (AZEVEDO, 2015, p.16).

Como já vimos, nos municípios de Ouro Preto e Mariana existem algumas iniciativas importantes tanto para a formação inicial²⁴ como para a formação continuada de professores, devido às parcerias que são firmadas entre escolas e universidades. Quanto à formação continuada falaremos do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs), da UFOP. Segundo Peixoto (2017) esta iniciativa abrange todos os tipos de formação de professores, integrando a comunidade universitária e os sistemas de ensino do local. O NEABI/UFOP foi criado em 2008, mas apenas em 2012 sua existência se tornou oficial. Segundo a Página virtual²⁵ do núcleo de estudos, há três grupos de pesquisas consolidados. O GELCI - Grupo de estudos sobre linguagens, culturas e identidades (GELCI), de responsabilidade dos professores doutores Kassandra da Silva Muniz Clézio Roberto Gonçalves; o Grupo de Formação de professores e relações étnico-raciais, cujos responsáveis são os professores doutores Erisvaldo Pereira dos Santos (professor do Departamento de Educação da UFOP) e Denise Maria Botelho; e o Grupo de estudos sobre intelectualidades pretas - Lélia Gonzalez (GESIP), foi coordenado pelo professor doutor Felipe Alves.

²⁴ Pibid Afro/Indígena da Universidade Federal de Ouro Preto (Programa do NEABI).

²⁵ <https://neabi.ufop.br/pesquisa-e-p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o>

A abrangência e atuação do núcleo é significativa, de modo que se pode encontrar diversas atividades relacionadas ao NEABI/UFOP (PEIXOTO, 2017). Trata-se de um importante projeto para o campo educacional, já que o Departamento de Educação da universidade está diretamente envolvido com a sua existência e manutenção. Ligando-se à formação continuada de professores, o núcleo desenvolve projetos de extensão em articulação com os sistemas da educação básica (PEIXOTO, 2017).

Uma das atividades desenvolvidas para estudantes e comunidade externa é “[...] a apresentação de pesquisas relacionadas à temática negra e indígena, por meio do Ciclo de Conferências, que ocorre desde 2011” (PEIXOTO, 2017, p. 137). As experiências de formação continuada, entretanto, não se limitam aos ciclos de conferência, e também envolve outras:

[...] duas experiências importantes. Atendendo a dois diferentes editais do MEC, o NEABI apresentou duas propostas de cursos, que foram aprovadas. Os recursos foram recebidos pelo NEABI para a oferta, no ano de 2014, do Curso Uniafro: Promoção da Igualdade Racial na Escola, em nível de especialização, e do Curso Culturas e História dos Povos Indígenas, no ano de 2015, em nível de aperfeiçoamento, ambos na modalidade a distância (PEIXOTO, 2017, p. 13).

O que chama a atenção é a abrangência geográfica e do número de alunos que os cursos atenderam. Enquanto que no primeiro curso havia 272 pessoas nos Polos Presenciais, o segundo curso atendeu 200 em diferentes municípios, incluindo o município de Ouro Preto (PEIXOTO, 2017).

Atualmente, aprovou-se a pós-graduação lato sensu gratuita, o curso de especialização na modalidade semi-presencial intitulado “Relações Étnico-Raciais: História e Cultura Afro-Brasileira”²⁶. A pós-graduação está sendo ofertada para os profissionais da educação que atuam na Região dos Inconfidentes. Tem como proposta a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais nas práticas pedagógicas das escolas públicas e privadas, assim como subtrair a carência existente na educação básica acerca das questões das africanidades e indígenas.

Apesar do papel essencial que a universidade pública mantém, ao observarmos o panorama da educação das relações étnico-raciais, em concomitância com o campo da formação de professores, é possível concluir a precariedade da implementação e efetivação dessa educação em específico nos sistemas de ensino da Região dos Inconfidentes (destaca-se a Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto). Sendo esta formação docente promovida de forma ainda insuficiente, para tornar a promoção da igualdade racial e da educação das relações étnico-raciais uma realidade entre os sujeitos que fazem a escola. Portanto, certifica-se o pouco interesse por mobilizar institucional e coletivamente ações, projetos ou programas

²⁶ <http://www.cead.ufop.br/index.php/pos-graduacao/educacao-das-relacoes-etnico-raciais>

que visem efetivar um processo contínuo de formação e prática docente com base na diversidade, na inclusão e nas questões étnico-raciais.

Mais uma vez identificamos a universidade e suas contribuições para o caso aqui apresentado. O que reforça a importância da Instituição de Ensino Superior ser uma colaboradora/parceira permanente dos estabelecimentos escolares da educação básica e de todos os atores presentes nesse espaço. Além disso, a presença de uma universidade federal pública e de um instituto federal na região deveria estimular este caráter articulador de parcerias junto às secretarias de educação, pois como descrevemos, as experiências se mostram positivas e bem sucedidas.

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REE/MG NA REGIÃO DOS INCONFIDENTES E A AFIRMAÇÃO LEI Nº 10.639/2003

4.1 UM DESENHO METODOLÓGICO POSSÍVEL

Iniciando esta sessão de análise dos dados da pesquisa, procuramos na perspectiva geertziana²⁷ da descrição densa, pelo menos descrever minuciosamente o percurso metodológico que possibilitou a análise e interpretação dos dados que se seguem a esta introdução. Ou seja, de modo geral, dedicou-se aqui a construir o desenho metodológico que orienta a construção, a análise e a exposição dos resultados de investigação.

Utilizamos a metodologia científica para responder sistemática e criticamente às inquietações presentes no nosso contexto educacional, enquanto professores e pesquisadores do respectivo campo, deve-se considerar que a escolha do objeto e das questões de uma pesquisa são pensadas a partir das disposições e interrogações despertadas no pesquisador, estando conectadas às suas preocupações científicas. Neste sentido, procuramos, em meio à realidade do campo²⁸ de pesquisa, construir um caminho metodológico utilizando técnicas e instrumentos ligados à abordagem de pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa prevê a inserção e o trabalho do pesquisador no campo. Ou seja, no ambiente ou situação de interesse da investigação (BOGDAN e BIKLEN, 1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2013). As informações construídas no campo da pesquisa têm caráter

²⁷ GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989 [1973]. 214 p.

²⁸ Desde o anúncio da Pandemia da Covid-19 o processo da metodologia foi interrompido. E direcionamos os esforços para buscar novas soluções com a finalidade de realizar as atividades do campo. Este contexto vem corroborando para a definição da pesquisa de campo. Pois influencia a entrada do pesquisador no contexto educacional, a forma como o mesmo se relaciona com os colaboradores da pesquisa, e por conseguinte, os modos como as informações serão construídas.

descritivo (Ibidem), contudo, como pesquisadores fazendo análises, devemos ir além da descrição, e, conseqüentemente, buscamos interpretar criticamente os dados. Esse processo deve condizer com os objetivos da pesquisa para reconhecer o que foi alcançado até o momento (GOLDENBERG, 1997). Uma suposição acerca da pesquisa qualitativa é sua preocupação centrada no processo da própria investigação empírica. É importante lembrar que nesta perspectiva: “[...] O interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas [...]” (LÜDKE e ANDRÉ, 2013, p. 13).

Por outro lado, observa-se que há a necessidade de compreender os sentidos que os participantes de um estudo dão a determinadas situações, contextos ou questões, sendo um modo de apreender as percepções dos sujeitos (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Por fim, cumpre-se uma análise de dados a partir de um processo indutivo, em que não há a necessidade prévia de comprovações para sustentar hipóteses pré-estabelecidas na investigação (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). O que significa dizer que estamos olhando para uma situação particular, que nem sempre pode surgir ou se apoiar nas generalizações feitas em outros contextos sobre o mesmo tema. Como indica André (2013), fazendo referência à Eisner (1981), os dados da pesquisa qualitativa são vantajosos, pois têm a característica de apreender os sentidos das experiências no espaço da escola. Logo, a investigação da realidade dos professores e das escolas da Região dos Inconfidentes é válida.

O objeto da nossa pesquisa é a formação de professores, cuja temática trabalha o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira Africana e dos Povos Indígenas e a Educação das Relações Étnico-Raciais. Além disso, delimitou-se como sujeitos da pesquisa os professores (as) efetivos (as) da Rede Estadual de Educação/MG atuantes nos municípios de Mariana e Ouro Preto, territórios da Região dos Inconfidentes. Em particular, os docentes que lecionam as disciplinas de História, Artes (ou Educação Artística) e Língua Portuguesa. A escolha e o recorte para os sujeitos, inspirou-se nas orientações da Lei nº 10.639/2003, na qual afirma-se que o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e do Povos Indígenas deve estar presente principalmente nas disciplinas de História, Artes e Língua Portuguesa. Lembrando que todas as disciplinas devem incorporá-lo de alguma forma. Ademais, prioriza-se a participação dos professores e professoras efetivas, pois reconhecemos a importância da criação de vínculos entre os docentes, a instituição e os próprios alunos. Devido à condição de trabalho ter certa estabilidade acreditamos que é possível haver maior vínculo entre os professores e a escola.

As Superintendências localizadas no Estado de Minas Gerais, fazem parte da Subsecretaria de Articulação Educacional da Secretaria Estadual de Educação/MG. Dessa

forma, elas se apresentam como instâncias do poder público, fazendo a articulação entre a SEE/MG e as escolas estaduais. A 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto também atende os Municípios de Itabirito, Diogo Vasconcelos e Acaiaca. No entanto, devido às limitações de tempo e recursos, a pesquisa deteve-se apenas em dois dos Municípios da 25ª SRE-Ouro Preto²⁹.

É preciso reiterarmos-nos das perguntas e dos objetivos que fundamentam e estruturam as inquietações trazidas para o debate, no campo da formação de professores, de modo que, não percamos de vista a proposta inicial a qual nos comprometemos em responder. Sendo assim, este estudo intencionou responder os seguintes questionamentos:

- Em que medida a Educação das Relações Étnico-Raciais, orientada pela lei nº 10.639/2003 vem sendo implementada na formação continuada dos professores efetivos na Rede Estadual de Educação/MG, na Região dos Inconfidentes, a partir das experiências dos docentes colaboradores?

Além disso:

- O que os documentos podem nos dizer sobre a formação continuada de professores e a Educação das Relações Étnico-Raciais, dado o contexto local?
- A 25ª Superintendência de Ensino de Ouro Preto é uma instância de colaboração para a efetivação da formação continuada de professores (as) em questão?
- A escola é identificada pelos professores como um espaço de apoio e colaboração para realização da formação continuada ligada à temática?
- Como os docentes em questão experienciaram a formação continuada, relativa à Educação das Relações Étnico-Raciais?

A pergunta central e as questões específicas estão ligadas aos seguintes objetivos:

Objetivo Central:

- Identificar, desde as experiências dos docentes, as ações, atividades, projetos até demais estratégias orientadas pela Lei nº 10.639/2003, relacionados à efetivação da Educação para as Relações Étnico-Raciais, no contexto da formação continuada dos (as) professores (as) efetivos (as) da Rede Estadual de Educação/MG, na Região dos Inconfidentes;

Objetivos específicos:

²⁹ <https://sreouopreto.educacao.mg.gov.br/>

- Analisar os documentos que marcam o registro da implantação da Lei 10.639/2003 enquanto Política de Estado, no âmbito estadual e local, através dos textos que orientam a implementação da formação continuada de professores na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais;
- Examinar se 25ª SRE-Ouro Preto é reconhecida como uma instância de articulação entre a escola e seus profissionais e a SEE/MG, no que diz respeito à formação continuada de professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais;
- Identificar se a escola estadual é interpretada pelos professores como espaço de colaboração e apoio para a realização dos processos formativos para a Educação Étnico-Racial.
- Compreender de que modo esta formação continuada foi vivenciada pelos docentes;

4.1.1 O campo da pesquisa avanços e limitações

Como foi dito anteriormente, nosso campo de pesquisa foi delimitado territorialmente, sendo vivenciado junto aos profissionais da educação dos municípios de Ouro Preto e Mariana. Estamos num momento excepcional no qual vivemos meio a uma pandemia e, como consequência, o isolamento social e ensino remoto. Os encontros virtuais incorporam este novo contexto de trabalho sendo desenvolvido com os profissionais trabalhando de casa.

Destacamos que esta pesquisa não poderia ter acontecido em forma de encontros presenciais, visitas às escolas, pesquisas presenciais no prédio da SRE-Ouro Preto e contato com seus demais funcionários. Tivemos que nos ajustar ao novo momento e realizar as entrevistas e os contatos com à distância ou com agendamento prévio para ter acesso à coordenação. Anteriormente, a primeira visita à Superintendência ocorreu em junho de 2019, com o objetivo de conhecer o estabelecimento e iniciar o contato para a realização da entrevista. Entramos previamente em contato com a Diretoria Educacional para agendar essa reunião.

Ao final da reunião ficou acordado que deveríamos enviar o projeto e o questionário da pesquisa solicitando a autorização para a realização da pesquisa, o que foi feito. Aguardamos o retorno com alguma resposta, porém não houve este retorno. Ao longo dessa experiência inicial, observei e anotei alguns fatos importantes, que foram reafirmados na segunda reunião que fiz com a diretora educacional. A primeira questão recai no fato de pouca ou inexistente organização do arquivo da superintendência, a mesma profissional cita em diversos momentos da nossa conversa que, apesar de registrar algumas atividades organizadas pela instância, não há uma preocupação em criar os registros das atividades de forma organizada para pesquisas e histórico institucional. Muitas vezes dificultando a pesquisa documental.

Outra questão mais burocrática e lenta é que cabe à superintendência solicitar e enviar para a Secretaria Estadual de Educação esta solicitação de autorização da pesquisa, para posteriormente a secretaria enviar a resposta aceitando ou negando. Logo, a funcionária informou que não bastaria apenas o consentimento da/do superintendente para iniciarmos nosso trabalho sem sermos interrompidos. Neste decorrer do tempo, enviamos três vezes uma solicitação formal que não foi negada e nem aceita, simplesmente não houve resposta.

A última reunião foi com a diretora educacional, que estava trabalhando de forma remota indo no prédio da superintendência apenas uma vez no mês, devido às restrições sanitárias. Foram respeitadas todas as regras de distanciamento social, uso de máscara e álcool em gel, assim como a não aglomeração no momento do nosso encontro. Esta reunião ocorreu em junho de 2020 no qual foi mencionado pela primeira vez o exemplar do memorial de 50 anos da instituição. Sua leitura só poderia ser feita após enviarmos uma carta formal de solicitação do documento para a superintendente, e também agendar um horário específico para consultá-lo. Mais uma vez enviamos e não obtivemos resposta.

Em vista desse cenário pandêmico e de pouca colaboração por parte da superintendência, optamos por realizar duas entrevistas com ex-funcionários que aceitaram falar um pouco mais da dinâmica da superintendência junto às escolas, aos professores e a efetividade da formação continuada. O primeiro profissional atuou como superintendente enquanto que a segunda trabalhou na Diretoria Educacional, especificamente na Divisão Pedagógica, por cerca de 11 anos. Além disso, em meio ao mundo virtual, nos dedicamos explorar duas plataformas digitais que abrem inscrições e orientam os professores da região quando há encontros de formação continuada oferecidas pela secretaria ou pela superintendência: Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais; a Superintendência Regional de Ensino/Ouro Preto.

A Escola de Formação foi criada em janeiro de 2011, tendo “como objetivo precípua coordenar os processos de formação em nível macro, oferecendo suporte logístico, operacional, físico e/ou virtual para realização de cursos, seminários e outras estratégias de formação dos profissionais da educação, em sua dimensão, profissional, cultural e ética³⁰”. Contudo as informações sobre as atividades de formação continuada são limitadas no portal, remetendo aos processos formativos que ocorreram desde 2018 até os dias atuais.

Já o portal da superintendência transparece que sua visão para o futuro é ser uma “referência pela excelência em educação básica com qualidade e equidade³¹”, sendo que neste

³⁰ <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/home/quem-somos>

³¹ Anexo I - <https://www2.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/missao-e-valores>

quadro de missão e valores da instância da secretaria estadual de educação, é necessário haver a aprendizagem e o crescimento, por isso a unidade deve promover a formação continuada, a valorização e motivação dos profissionais da educação. Por essas evidências nos coube adentrar no ambiente virtual. Nesse ponto encontramos a mesma limitação do portal da Escola de Formação, ações e atividades registradas apenas a partir do ano de 2017. Lembrando que esta plataforma é um meio intermediário da relação entre professores e a superintendência.

A nova etapa de ajuste da pesquisa de campo ocorreu no início de ano 2020, mesma data marcada no cronograma para iniciar o processo de visita às escolas selecionadas para pesquisa³², e logo, desistimos de contatar as escolas e seus professores devido ao fechamento das instituições, que já dura um ano. O ensino e as atividades da escola vêm acontecendo de forma remota, com reuniões no formato on-line. Além do mais, em julho de 2020 a secretaria de educação criou novos fluxos para a realização das pesquisas nas escolas da rede.

Os interessados em realizar pesquisas nas escolas públicas estaduais devem, primeiramente, procurar a unidade de ensino e preencher o formulário com o escopo do projeto, além de assinar o termo de responsabilidade e anexar a cópia do projeto. Esses documentos serão encaminhados para a SRE que deverá enviá-los para análise da SU. Se autorizado, ao concluir o estudo, o pesquisador deverá encaminhar o resultado da pesquisa para a regional. Neste momento de isolamento social, em que as escolas estão fechadas devido à pandemia da Covid-19, o contato com a unidade de ensino deve ser feito por e-mail (Site da SEE/MG³³).

Por termos escolhido 09 escolas estaduais, pelo fato de não podermos ir presencialmente ao nosso campo de pesquisa e pelo pouco espaço de tempo entre a solicitação direcionada a cada escola e o cronograma de análise e finalização da pesquisa, decidimos buscar pelos professores colaboradores a partir dos nossos grupos de pesquisa, de outros professores próximos e dos grupos do mestrado e doutorado via Aplicativos do WhatsApp e por e-mail também. Iniciamos contato com os respectivos colaboradores e colaboradoras entre os meses de julho e agosto de 2020, agendando as entrevistas para os meses de setembro até dezembro de 2020. A pesquisa foi realizada utilizando o efeito *snowball* (bola-de-neve), ou seja:

Essa técnica é uma forma de amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que por sua vez indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o

³² Ao longo de 2019 foi feito um mapeamento das escolas da região com o objetivo de localizar os professores da pesquisa. Das 22 escolas situadas em ambos os municípios, selecionamos 09 delas para realizar a pesquisa, entrevistando o total de 2 professores de cada uma. Além disso, em junho de 2019 já havíamos feito contato com a SRE-Ouro Preto e sob ordem da diretora educacional solicitado formalmente a autorização para a realização da pesquisa. Fizemos uma nova solicitação em novembro do mesmo ano, encaminhando o projeto e nosso questionário. Entre 2019 e 2020 enviamos o projeto três vezes para aprovação da instância, porém nunca houve resposta por parte da Superintendência Regional de Ensino mesmo após nossas cobranças.

³³ <https://sreouropreto.educacao.mg.gov.br/42-noticias-dire/328-secretaria-de-estado-de-educacao-cria-fluxo-para-solicitacao-de-pesquisas-em-escolas-publicas-estaduais?highlight=WyJwZXNxdWlzYSJd>

objetivo proposto (BALDIN e MUNHOZ, 2011, p. 332)

Foi possível localizar 07 docentes que se enquadraram no perfil da pesquisa e que estavam dispostos a colaborar respondendo o questionário e as questões da entrevista. Sendo quatro mulheres e três homens. Desse grupo, duas professoras se autodeclararam negras e o restante como brancos. Os demais profissionais da educação se auto declararam como brancos também. As entrevistas ocorreram através da sala *Google Meet* vindo a ser um encontro virtual entre pesquisadora e entrevistados.

Como já ressaltamos, houve uma drástica mudança para viabilizar a pesquisa de campo dentro do tempo e espaço que nos foi permitido. Mesmo sabendo da existência de algumas limitações, foi possível manter algumas propostas iniciais, como a realização de entrevistas, e observar o contexto da educação estadual na Região dos Inconfidentes. Nesse sentido, reajustamos e criamos novos modos de construção dos dados, como veremos a seguir.

4.1.2 As técnicas e instrumentos de coleta de dados da pesquisa

Seguimos os seguintes caminhos no desenho metodológico: a elaboração de um questionário de caracterização da atuação e formação profissional dos docentes, seguido do roteiro da entrevista não-padronizada. Quanto à análise documental, não foi possível acessar os documentos da Superintendência, contudo investigamos as informações publicadas nos portais on-line da SEE/MG sobre a formação continuada.

a) O questionário de caracterização dos sujeitos e a entrevista não-padronizada

Num primeiro momento, o instrumento de coleta de dados que elaboramos foi o modelo do questionário³⁴ on-line, através da plataforma do *Google Forms*. Entendemos que através desse instrumento foi possível conhecer o sujeito com quem estabelecemos o diálogo na entrevista. Também, nos aproximamos do contexto de formação inicial dos colaboradores. Portanto, pretendeu-se enviar o questionário por e-mail, para que pudesse ser respondido à distância, após concluirmos a entrevista com o professor ou professora participante.

Em seguida formulamos o segundo instrumento de coleta de dados: o roteiro da entrevista não-padronizada³⁵, também criado a partir da plataforma on-line *Google Forms*. Neste caso, após a reestruturação dos nossos caminhos metodológicos foi necessário elaborar mais um roteiro³⁶ não-padronizado para realizar a entrevista com um ex-superintendente e ex-

³⁴ O modelo do questionário está fixado no Apêndice II.

³⁵ Está anexado no apêndice III.

³⁶ Apêndice V.

analista da instância da SEE/MG em Ouro Preto.

Há situações específicas de investigação nas quais cabe entrevistar determinados sujeitos para responder uma ou mais problemáticas formuladas pelo pesquisador. Neste caso:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não este sejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Também, é possível complementar a afirmação de Duarte elucidando outras motivações quando se pensa em fazer a entrevista qualitativa. Gaskell (2002) assume que:

A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (GASKELL, 2002, p.65).

Muitas pesquisas em educação fazem da entrevista como instrumento qualitativo, utilizando-o em um formato mais aberto e livre, sem muitas estruturas (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Dessa maneira, escolhemos obter as informações junto aos professores efetivos da REE/MG dentro do que se considera ser a entrevista não-padronizada. Este tipo de entrevista está estruturado a partir das problemáticas da pesquisa, assim, não se objetiva formular perguntas padronizadas sem que o entrevistado tenha espaço para um diálogo mais reflexivo (GASKELL, 2002). Pelo contrário, trata-se de um momento importante para explorar as memórias e as reflexões dos entrevistados relacionadas às questões e ao tema da pesquisa.

Na construção do roteiro de entrevista decidimos dividi-lo em três tópicos para melhor orientar a realização da entrevista. O primeiro tópico busca conhecer as concepções acerca da Educação Étnico-Racial do colaborador, o segundo tópico enfatiza a Formação continuada de professores e a Educação das Relações Étnico-Raciais, e o último tópico foi pensado para pensar a formação continuada e o trabalho docente.

A primeira etapa de pesquisa, portanto, explora a realidade da formação continuada, cujo foco é na Educação Étnico-Racial, considerando as experiências, os sentidos e as visões atribuídas pelos professores e professoras efetivas da REE/MG. Os docentes formam um grupo de atores sociais que atuam na efetivação das políticas educacionais, incluindo-se as políticas de formação continuada. Num segundo momento buscamos interpretar as experiências vivenciadas pelos ex-funcionários da 25ª SRE- Ouro Preto, em busca de criar um diálogo entre

estes sujeitos. Também, buscamos conectar tais resultados às informações mais dos portais online da SEE/MG.

4.2. A ANÁLISE DE DADOS

Utilizamos a Análise de Conteúdo, em vista da natureza dos instrumentos e da técnica de investigação que elaboramos para serem aplicadas em campo.

Inicialmente, podemos defini-la como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações marcado por uma grande disparidade e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 2016, p.38). Assim, entende-se que a AC trabalha a partir da palavra, isto é, a prática da linguagem. Logo, ela deseja apreender o que está implícito nas palavras. A partir dela é possível fazer a descrição e interpretação dos enunciados e discursos emitidos (FRANCO, 2005). Para Franco (2005) a AC provoca comparações contextuais. Ou seja, visa compreender diferenças e semelhanças entre os dados gerados num mesmo contexto.

Segundo Bardin (2016) alguns critérios devem ser cumpridos na realização da Análise de Conteúdo. Buscamos seguir as seguintes etapas para melhor nos organizarmos e respondermos as questões da pesquisa:

- A pré-análise – para a autora o primeiro procedimento feito é um modo de sistematização inicial das ideias, indo de encontro a um plano de análise. A etapa envolve fazer “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final. E, mesmo estando conectados, tais fatores não precisam seguir esta ordem sucessiva (BARDIN, 2016, p.125)”.
- A exploração do material – basicamente é caracterizada como a etapa de codificação, decomposição ou enumeração dos documentos.
- Tratamento dos resultados obtidos e interpretação – a última etapa da organização da análise consiste em criar resultados significativos e válidos, podendo então “propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos - ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2016, p.131).

Diante deste quadro de orientações sobre a análise de conteúdo, cabe descrevermos os primeiros procedimentos a serem adotados para realizar a análise. Primeiramente, devido ao escopo da pesquisa decidimos construir as categorias temáticas da análise a partir da experiência no campo. Contudo, seguindo as informações acerca do processo de pré-análise, criamos quatro

indicadores descritores a partir da entrevista piloto³⁷, que foi realizada após a entrevista pré-teste. Os descritores abaixo foram pensados para organizar sistematicamente a proposta de pré-análise:

- Concepções e práticas da Educação das Relações Étnico-Raciais;
- Experiências na formação continuada desde as relações étnico-raciais;
- Formação permanente colaborativa/individualizada no contexto escolar;
- Implementação da Lei nº 10.639/2003 na formação continuada de professores.

A transcrição das entrevistas foi feita pela pesquisadora seguindo as recomendações de transcrição de Eduardo José Manzani (2010) e este processo também faz parte da pré-análise das entrevistas. Optamos por revisar e editar as transcrições utilizando em alguns momentos “as normas gramaticais e as pontuações como ponto final; exclamação; interrogação” em vista da organização das respostas que criamos, trazendo uma leitura mais padronizada, porém sem desqualificar o conteúdo interpretado” (MANZANI, 2010, p.09). Por questões de ética, decidimos colocar uma entrevista inteira no apêndice para ilustrar como realizamos este processo, porém, sem revelar a identidade do participante. Os nomes foram trocados e os colaboradores passaram a ser identificados com os nomes das ex-professoras e ex-professores da pesquisadora como forma de homenageá-los.

É preciso indicar que, após a finalização da pré-análise, adentramos nos seguintes percursos metodológicos: desenvolvimento das categorias da análise temática a partir do campo; interpretação e análise de acordo com o referencial teórico os fragmentos textuais selecionados (o que dá origem a outro texto) fazendo a articulação entre conteúdo e abordagem teórica; resposta às problemáticas e aos objetivos apresentados na introdução da pesquisa.

As categorias da análise temática foram construindo-se no fazer da pré-análise dos dados. Logo, os descritores iniciais foram substituídos por elas:

- Percepções e conhecimentos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e de Cultura Africana, Afro-brasileira e dos Povos Indígenas;
- Colaboração escola-professor e escola-universidade;
- Percepções e avaliações acerca da colaboração da 25ª SRE-Ouro Preto para a formação continuada fundamentada na Lei nº 10.639/2003;
- Trabalho docente e prática pedagógica;
- Experiências vivenciadas na formação continuada para as relações étnico-raciais.

As cinco categorias temáticas de análise foram formuladas desde o campo da pesquisa

³⁷ Anexada no apêndice IV.

e dos descritores que nos orientaram previamente com base no referencial teórico até na transcrição da entrevista piloto, sendo essas categorias trazidas na apresentação e discussão dos resultados na forma de tópicos, respondendo às perguntas e cumprindo objetivos propostos.

Duarte (2004) explica que enquanto fase final a ser adotada, a interpretação “[...] ajuda a compreender a natureza e a lógica das relações estabelecidas naquele contexto e o modo como os diferentes interlocutores percebem o problema com o qual ele está lidando (DUARTE, 2004, p.222)”. Consequentemente, estamos falando das relações ligadas à formação continuada dos professores. O processo formativo implica dimensões da ordem do trabalho docente, da atividade educativa, da reflexão crítica sobre a realidade e da produção teórica (SILVA, 2018). Logo, foi possível observar o que Duarte (2004) chama de “respostas semelhantes, complementares ou divergentes, de modo a identificar recorrências, contradições, concordâncias ou divergências das experiências vividas.

Salienta-se, em vista dos percursos metodológicos, que a construção da análise dos dados envolveu um processo de colaboração acadêmica, no qual diferentes atores se propuseram a colaborar, nos legando uma reflexão crítica do quão complexa se apresenta as problemáticas trazidas pela pesquisa.

Após a explanação do traçado da pesquisa, apresentamos a seguir os resultados advindos dos dados construídos ao longo do presente estudo. Para isto utilizamos as entrevistas não-padroneizadas realizadas com os professores colaboradores da pesquisa e com um ex-superintendente e uma ex-analista que, durante 11 anos, atuou como profissional na 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, como fontes de dados. É importante lembrarmos que gestamos tópicos nos quais tratamos cada categoria temática. O que facilitou olharmos mais profundamente para cada questionamento, ajudando-nos a responder e alcançar nossas perguntas e nossos objetivos. Iniciamos apresentando o perfil básico de profissional e de formação dos professores.

4.3 PERFIL DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE DOS/AS PROFESSORES/AS COLABORADORES/AS DA PESQUISA

Como explicitado na seção acerca dos percursos metodológicos da pesquisa, foi necessário a elaboração e aplicação do questionário para fazer o perfil de caracterização da formação e atuação docente, pois entendemos que assim pudemos conhecer mais profundamente os sujeitos da pesquisa. Tivemos a oportunidade de nos aproximar do contexto

de formação inicial e do trabalho docente dos colaboradores, logo, nossa análise e apresentação dos dados tem início no questionário respondido.

O total de professores e professoras entrevistadas (07) responderam o questionário enviado (*Google Forms*) para os seus respectivos e-mails³⁸, após finalizarmos as entrevistas virtuais, pelo *Google Meet*.

4.3.1 A formação docente dos professores colaboradores

Todos os professores e professoras entrevistados concluíram o curso de licenciatura para exercer a docência na educação básica. Sendo que dos sete docentes, apenas um (14,3%) cursou tanto o bacharelado e licenciatura do mesmo curso. É importante salientar que não houve nenhuma resposta confirmando ter cursado a segunda licenciatura ou apenas bacharelado. Quanto à modalidade de ensino, 100% dos respondentes confirmaram ter realizado a graduação presencialmente, e todos numa Instituição de Ensino Superior Pública.

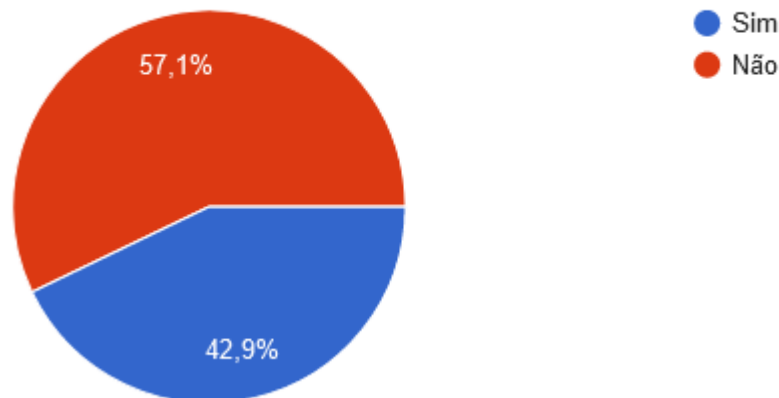
Além disso, criamos três (03) questões considerando a Educação Étnico-Racial e do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira para compreendermos o lugar do tema na formação inicial dos docentes em questão.

1. "Ao longo da sua graduação, o sr/sra cursou alguma disciplina ligada à temática das relações étnico-raciais? Se respondeu sim, a disciplina estava na matriz curricular como:";
2. "Caso tenha cursado a disciplina do item 4. informe qual(is) tema(s) das Relações Étnico-Raciais foi/foram abordado(s)?";
3. "A temática das Relações Étnico-Raciais foi abordada, transversalmente, em outras disciplinas que cursadas na graduação?"

Dessas questões foi possível obter as seguintes afirmações trazidas em forma de gráficos para melhor visualização do contexto.

³⁸ Com exceção da ex-funcionária da 25ª SRE-Ouro Preto. Pois mesmo atuando em alguns momentos como professora de História na educação básica da Rede Estadual de Educação, a profissional está exercendo o cargo de secretária da Educação Municipal de Ouro Preto.

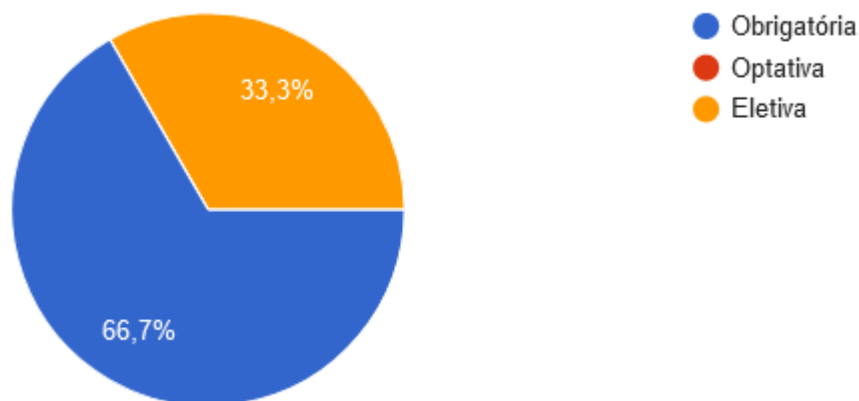
Gráfico 1 - Participação em disciplina com a temática das Educação das Relações Étnico-Raciais na formação inicial



Fonte: gráfico criado pela própria autora a partir dos dados obtidos na pesquisa.

O gráfico nos mostra que 57,1% dos professores (4) não participaram de nenhuma disciplina que estivesse relacionada à Educação das Relações Étnico-Racial. Apenas 42,9% dos professores (3) tiveram a oportunidade de vivenciar uma disciplina cuja discussão central se refere à temática aqui estudada.

Gráfico 2 - Tipo da disciplina cursada acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais.



Fonte: gráfico criado pela própria autora a partir dos dados obtidos na pesquisa.

Dos 3 docentes que participaram das referidas disciplinas, dois afirmaram que a disciplina estava na matriz curricular dos respectivos cursos de licenciatura como disciplina obrigatória. E um professor apontou que a disciplina foi ofertada de forma optativa para os estudantes do curso.

Quadro 3 - Tema central das disciplinas acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais

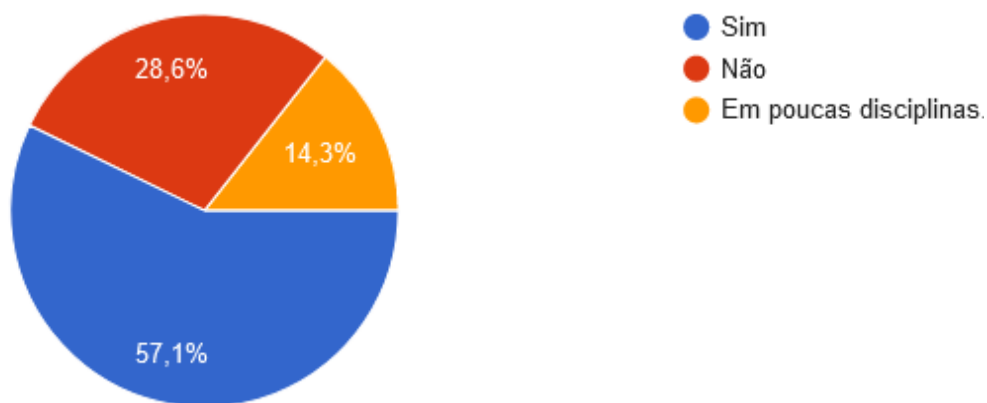
Literatura Africana de Língua Portuguesa
Educação Afro-Brasileira, Ensino de História da África

Cotas Raciais e História da África

Fonte: gráfico criado pela própria autora a partir dos dados obtidos da pesquisa.

Os temas explorados variaram de acordo com a licenciatura de cada um. Ressalta-se as especificidades das questões centrais, pois abrange desde as questões da linguagem, da cultura, da história até a discussão sociológica e política das Cotas Raciais, como Política de Ações Afirmativas. Também é interessante observar como os egressos atuais professores recordam das respectivas disciplinas detalhando seu tema.

Gráfico 3 - Abordagem transversal em outras disciplinas no período de formação inicial



Fonte: gráfico criado pela própria autora a partir dos dados obtidos na pesquisa.

Além da temática da educação étnico-racial poder ser abordada exclusivamente numa disciplina, podem haver momentos onde questões relacionadas a ela estarão postas em diferentes disciplinas. Dessa forma, levantamos esta dúvida a ser respondida pelos professores e professoras. 28,6% deles (2) responderam que os assuntos, questões, temas sobre as relações étnico-raciais não foram abordados de forma alguma em outras disciplinas. 57,1% deles (4) afirmaram que sim e 14,3%, apenas 1 docente respondeu que em poucas disciplinas a abordagem do tema foi realizada.

Após descrevermos tais dados, é possível reafirmar o contexto de fragilidade da aplicação de um currículo da formação inicial orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O que não contribui para o enraizamento e a construção dos saberes e conhecimentos teóricos/práticos relacionados à educação das relações étnico-raciais, à diversidade e diferenças culturais (GOMES, 2012). Já que reconhecemos que

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 (GOMES, 2012, p. 22).

Assim o conhecimento sistematizado, reflexivo e crítico pertinente ao tema exposto é fundamental, pois permite orientar as primeiras práticas pedagógicas dos novos professores. E, quando há um contexto de descontinuidades das ações de implementação da política, o ciclo de ausência e silêncio tende a perpetuar sem a efetividade da formação continuada de professores, que coloque como prioridade o debate da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e das diferenças étnico-raciais. Problematizando o modo como olhamos a desigualdade e discriminação racial, assim como o racismo obstinado nas relações sociais da população brasileira, e mais ainda no trabalho educativo.

4.3.2 Perfil geral da atuação profissional docente dos professores colaboradores

De modo geral, os dados identificaram que dois professores estão lecionando há menos de menos de três anos. Dessa forma, ainda se encontram em período de estágio probatório³⁹. Outros quatro professores estão trabalhando na Rede Estadual de Educação/MG há cerca de 4 a 10 anos. Ou seja, são professores com uma atuação profissional na REE/MG relativamente nova. Além disso, um professor ou professora tem entre 11 a 15 anos de carreira docente. Apenas um docente afirmou estar há mais de 15 anos atuando profissionalmente nas escolas estaduais. Com relação às disciplinas, quatro entrevistados lecionam a disciplina de História. Dois são professores de Língua Portuguesa e apenas uma docente se identificou como professora de Artes (especificamente Artes Cênicas).

Quanto à quantidade de escolas em que estão trabalhando tendo segundo cargo, quatro docentes estão desenvolvendo suas práticas pedagógicas apenas em uma escola estadual. Os outros três docentes ocupam outro cargo, em outra escola. Neste contexto, um docente tem o segundo cargo numa escola da rede privada de educação e dois trabalham na rede pública de educação. Sobre os estabelecimentos escolares, afirma-se que cinco entrevistados estão alocados em estabelecimentos escolares no município de Ouro Preto. Um professor atua apenas no município de Mariana. Sendo que o outro está alocado para a atividade docente em ambos os municípios.

É importante esclarecer que estes docentes estão alocados não somente na sede do município, mas em distritos também. Estamos falando do distrito de Antônio Pereira, em Ouro

³⁹ Sobre as regras do estágio probatório para aquisição da estabilidade de servidor público estadual: <https://seeavaliacaodesempenho.educacao.mg.gov.br/index.php/tipos-de-avaliacao/aed/estagio-probatorio>

Preto (três profissionais) e Monsenhor Horta, em Mariana (um profissional). Portanto, o perfil de atuação profissional se mostrou diverso em suas características como tempo de carreira docente e território onde estão alocados para o trabalho.

A seguir, apresentamos nossos resultados organizados em alguns tópicos da seção no qual tratamos nossas categorias de análise advindas em sua maioria do campo de pesquisa, principalmente das entrevistas construídas junto aos docentes e dois ex-funcionários da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto. Pois, como já esclarecemos, não foi possível obter as documentações almejadas (memorial de 50 anos da 25ª SRE - Ouro Preto, PPP das escolas, relatório de atividades do setor pedagógico da 25ª SRE-Ouro Preto).

4.4 AMBIENTES VIRTUAIS E A PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DA REGIÃO DOS INCONFIDENTES

Buscamos explorar e compreender no presente tópico, como e com que frequência a formação continuada de professores, cuja temática é dedicada à Educação das Relações Étnico-Raciais, à Diversidade Cultural e/ou Inclusão foi anunciada por dois portais virtuais de domínio da SEE/MG: o portal da Escola de Formação e o portal da 25ª SRE-Ouro Preto. Os registros das informações datam do período de 2017 até 2019. Para uma ampla visualização das informações, criamos um quadro do perfil da oferta de formação continuada para os professores dos municípios de Ouro Preto e Mariana que atuam na rede estadual de educação.

Quadro 4 - Perfil da Formação Continuada de Professores sobre Educação das Relações Étnico-Raciais, nos portais virtuais da 25ª SRE/Ouro Preto e a Escola de Formação entre 2017-2018

Formação continuada	Instituição responsável	Formato	Temas centrais da formação
Educação e Relações étnico-raciais: Africanidades Brasileiras	Universidade Federal de Minas Gerais	Curso presencial de atualização. Aula inaugural	Africanidades Brasileiras
Semana de Inclusão, Diversidade e Juventude	SRE/Ouro Preto e SME/Mariana	Palestras, oficinas temáticas, momentos culturais, exposições artísticas, artesanato e acervos bibliográficos direcionados aos temas em pauta	Inclusão, diversidade e juventudes
Encontro de Educadores: do Campo, Jovens e Adultos, integral e Integrada	SRE/Ouro Preto	Oficina - Alunos e alunas da eja: identidade, raízes culturais e o espaço escolar	Sujeitos em seus territórios

O combate ao racismo no ambiente escolar e a implementação da lei 10.639 de 2003	Ubuntu/Nupeaas ⁴⁰ , do Programa de Iniciação Científica no Ensino Médio da SEE/MG	O projeto de pesquisa aprovado foi da Escola Estadual Padre Afonso de Lemos/Ouro Preto.	Cultura, memória, corporeidade e ancestralidade; Construção e fortalecimento das identidades afrodescendentes na contemporaneidade; política de combate ao racismo e à discriminação social; Africanidades, etc.
Mostra de trabalhos Grupo Preto Branco Preto	Grupo Preto Branco Preto, UFOP, Diretoria do ICHS ⁴¹ , GPEJAI ⁴² , NEABI e SRE/Ouro Preto	Mostra artística	Diversidade étnico-racial

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Entre o espaço de tempo de um ano observamos a realização de cinco processos de formação continuada relacionados às questões étnico-raciais e à diversidade cultural. A formação “Educação e Relações étnico-raciais: Africanidades Brasileiras” foi a única que encontramos do banco de informações do portal da Escola de Formação. Apesar do tema estar diretamente conectado à Lei nº 10.639/2003, a SEE/MG nomeou o evento de aula inaugural como uma formação para a atualização dos professores, que ocorreu em um mesmo dia, 21 de setembro de 2018. Além disso, a instituição responsável pela organização da aula foi a Universidade Federal de Minas Gerais e não propriamente a SEE/MG.

Após 2018, constatamos que o portal da Escola não fez qualquer outra chamada de processos formativos que envolvesse a educação das relações étnico-raciais. Seguindo uma abordagem instrumentalista e tecnicista de formato da formação continuada existe uma forte tendência de promoção da formação continuada na modalidade de Educação à Distância EAD voltada para o uso das tecnologias no cotidiano da escola, estratégias de coordenação pedagógica e demais temas voltados para gestão, empreendedorismo, planejamento no contexto escolar e Currículo Referência de Minas Gerais⁴³.

Como sabemos, a Superintendência Regional de Ensino também é uma instância responsável por organizar e promover formação permanente aos profissionais da educação que atuam nas escolas de sua abrangência. Encontramos um número maior de processos formativos

⁴⁰ Núcleos de Pesquisas e Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e da Diáspora.

⁴¹ Instituto de Ciências Humanas e Sociais/UFOP.

⁴² Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

⁴³ <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/encerradas?limitstart=0>

realizados em parceria com outras instituições locais para os respectivos profissionais na Região dos Inconfidentes.

As atividades formativas que exploramos e descrevemos são datadas do ano de 2017. Variando entre o começo, o meio e o final deste ano. Mas é importante ressaltarmos que as chamadas e orientações para ações de formação continuada oferecidas aos professores em serviço foram registradas de 2017 até o início de 2021. A maioria desses processos aconteceram no ambiente virtual no formato de módulos. Diferentemente das propostas de formação cuja temática foi a educação étnico-racial e diversidade cultural, a oferta de cursos de especialização e eventos foi cada ano mais direcionada para tratar a questão das novas tecnologias, da inovação educativa, gestão e coordenação escolar, metodologias de ensino remoto e sobre a educação profissional e tecnológica⁴⁴.

Antes de compreendermos como se deram as ações de formação, destacamos que no banco de notícias do portal virtual não localizamos menção ou eventos pensados para a Semana da Consciência Negra. Como analisamos nas entrevistas e no portal, a Semana da Educação para a Vida⁴⁵ está posta no calendário escolar para acontecer simultaneamente à comemoração da Consciência Nacional Negra, dia 20 de novembro. O que deveria ser uma semana obrigatória no calendário da superintendência e suas escolas, não ganhou qualquer visibilidade no ambiente virtual. Geralmente é nessa semana que professores e demais atores presentes nos estabelecimentos de ensino constroem uma formação coletiva sobre o tema com a intenção de manter uma semana de ações pedagógicas para falar sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A Semana de Inclusão, Diversidade e Juventude ocorreu entre os dias 6, 7 e 8 de junho de 2017, no Centro de Convenções de Mariana. A semana contou com a presença de 350 pessoas sendo estas, professores, especialistas, diretores e alunos da rede pública municipal e estadual. As temáticas discutidas foram abordadas de diferentes formas, como vimos no quadro acima, exigindo a interação constante entre os participantes. O caráter colaborativo da formação se deu por conta da parceria que se fez junto a Secretaria Municipal de Educação de Mariana/MG. Além do mais, houve a presença dos apoios dos professores e alunos de

⁴⁴ <https://sreouropreto.educacao.mg.gov.br/2-uncategorised/129-banco-de-noticias>

⁴⁵ Ao longo dessa semana a SEE/MG dispersou a questão étnico-racial e temas ligados especificamente à negritude, ao Dia Nacional da Consciência Negra para enfatizar a importância de se planejar e realizar atividades que contemplem as especificidades regionais e culturais da comunidade escolar. As escolas também poderão aproveitar o momento para sistematizar e divulgar os trabalhos já desenvolvidos. As atividades realizadas ao longo da semana poderão ter como base dois eixos: Identidade e Território e Diversidade, Direitos Humanos e Inclusão. Fonte: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/9972-semana-da-educacao-para-a-vida-devera-ser-realizada-entre-19-e-24-de-novembro>

licenciatura da UFOP. Pode-se dizer que foi uma formação em larga escala recebendo um significativo contingente de profissionais da educação da região. A diversidade foi um dos principais temas, nos alertando para a necessidade e desafio de enxergar nossos estudantes como sujeitos de direito, subjetividades e singularidades. Na ocasião realizaram-se atividades sobre temática da educação étnico-racial. Paradoxalmente à mobilização, a Semana de Inclusão, Diversidade e Juventude não foi realizada nos anos seguintes, se tornando mais uma formação descontinuada.

Apesar de não dizer diretamente sobre a educação das relações étnico-raciais, o Encontro de Educadores: do Campo, Jovens e Adultos, Integral e Integrada, que se sucedeu entre os dias 23 e 24 de agosto de 2017, no Centro de Convenções em Mariana, foi organizado pela Superintendência de Ouro Preto. Buscou dialogar com todos os municípios de sua cobertura: Mariana, Ouro Preto, Diogo Vasconcelos, Acaiaca e Itabirito. Nesse encontro formativo o foco foi a reflexão das ações pedagógicas nas três modalidades de educação. Fez a colaboração entre convidados da UFOP e da SEE/MG para construir o diálogo. Uma das oficinas focou sua discussão no tema “Alunos e alunas da EJA: identidade, raízes culturais e o espaço escolar”.

O projeto de pesquisa “O combate ao racismo no ambiente escolar e a implementação da lei 10.639 de 2003” da Escola Estadual Padre Afonso de Lemos foi aprovado em 29 de setembro de 2017, sendo um entre os 74 projetos que compõem o eixo denominado Núcleos de Pesquisas e Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e da Diáspora – Ubuntu/Nupeaas da SEE/MG com vista a realizar a Iniciação Científica no Ensino Médio com a temática. Não foi um projeto construído pela superintendência, contudo, uma das escolas de seu domínio foi contemplada. O projeto envolve a participação de estudantes do ensino médio e de professores que coordenam tornando ao mesmo tempo ação educativa uma ação formativa dos professores participantes do projeto.

O último registro referente à formação continuada de professores e a educação das relações étnico-raciais foi a “Mostra de trabalhos Grupo Preto Branco Preto” refletindo as negritudes e a diversidade étnico-racial através da arte dos jovens desenhistas do grupo Preto, Branco, Preto⁴⁶ da cidade de Itabirito. Aconteceu no período de 22 a 24 de novembro de 2017, no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UFOP. Sendo mais uma articulação bem sucedida entre a universidade (seus grupos de pesquisa) e a Superintendência.

⁴⁶ “O grupo PRETO BRANCO PRETO surgiu a partir da ideia de reunir jovens desenhistas, estudantes, ex-estudantes e simpatizantes da escola Intendente Câmara” Fonte: <https://sreouopreto.educacao.mg.gov.br/2-uncategorised/165-preto-branco-preto>

Como já salientamos, após o ano de 2017 não encontramos outras atividades formativas relacionadas ao tema. Duas hipóteses surgem identificando um contexto de ausências e discontinuidades. A primeira delas diz respeito à falta de financiamento para a realização de encontros oferecidos em larga escala a todos os docentes e demais profissionais de educação na rede pública municipal e estadual da região. A outra hipótese remonta à mudança no quadro das lideranças governamentais, influenciando diretamente na condução administrativa e pedagógica da Secretaria de Educação Estado de Minas Gerais. A Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto como extensão da SEE/MG no território também sofreu os impactos dessa mudança, afirmou uma ex-analista e colaboradora da pesquisa, que podem vivenciar o período de transição política e administrativa de 2018 para 2019.

5. O QUE DIZEM OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REGIÃO DOS INCONFIDENTES

A seção a seguir dedicou-se à descrição e interpretação dos dados de investigação, assim dizendo, as entrevistas realizadas com os profissionais da educação. Iniciamos a apresentação dos resultados interpretando a categoria temática de análise revelada desde o campo: Percepções e conhecimentos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e de Cultura Africana, Afro-brasileira e dos Povos Indígenas. Assim, alcançamos uma maior dimensão do conhecimento e das percepções que os docentes colaboradores expressam sobre a temática no contexto educacional, devido suas experiências profissionais.

Dividimos, ademais, a seção em cinco partes com a finalidade de responder às problemáticas dos estudos, assim como cumprir os objetivos propostos. Nossos resultados foram elucidados em consonância com tais categorias: Colaboração escola-professor e escola-universidade; Percepções e avaliações acerca da colaboração da 25ª SRE-Ouro Preto para a formação continuada fundamentada na Lei nº 10.639/2003; Trabalho docente e prática pedagógica; Experiências vivenciadas na formação continuada para as relações étnico-raciais. Isto posto, aprofundamos nas descrições e interpretações dos relatos quanto à relação formação continuada de professores e a Lei nº 10.639/2003, de modo que compreendemos parte da realidade educacional dos municípios de Mariana e Ouro Preto dentro da perspectiva dos profissionais entrevistados.

5.1 PERCEPÇÕES E CONHECIMENTOS DOS DOCENTES DA REE/MG SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA E DA CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E DOS POVO INDÍGENAS

Reiteramos e defendemos a concepção de que o Movimento Negro Brasileiro, suas organizações e entidades, é, além de ator político, social e cultural o criador de uma pedagogia própria e contra hegemônica desde os saberes produzidos pela comunidade negra (GOMES, 2017). Este tópico buscou dialogar acerca das percepções, dos saberes e conhecimentos apreendidos pelos professores entrevistados relativos à Lei nº 10.639/2003 e suas Diretrizes. Assim como os docentes vêm compreendendo e interpretando as questões proposta na educação das relações étnico-raciais hoje, entendemos que isto só foi possível através da luta coletiva dos movimentos negro, que se encontram em cada parte estado e município do país.

Também, entendemos que a formação inicial e continuada construindo juntamente e com os professores a educação étnico-racial, auxilia diretamente na densidade como estes saberes e conhecimentos passam a ser incorporados no trabalho docente, nas práticas pedagógicas do cotidiano da escola, dentro ou fora da sala de aula.

Interpretamos, portanto, num primeiro momento os dados gestados em consonância com os docentes. Buscando entender a percepção da legislação e tudo que dela se orienta, assim como os conhecimentos e saberes sobre o tema, desde a sala de aula até a percepção do contexto mais geral na educação do país. Para isso, fizemos perguntas que indagavam no que se refere às: concepções relacionadas à diversidade, pluralidade e ao Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na escola; a compreensão do que seria a educação étnico-racial; o lugar da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação brasileira. O significado da Lei nº 10.639/2003 dos seus desdobramentos para a educação brasileira.

Ao ser indagada sobre quais seriam suas percepções e o significado da educação étnico-racial, a professora Dilza, que leciona a disciplina de Língua Portuguesa afirma que

Dilza: Eu acho que, eu parto de uma ideia de que a educação ela precisa refletir a sociedade, né. E refletindo a sociedade tem que trazer também os aspectos da sua diversidade. Da sociedade enquanto diversa. E principalmente pensando que parte dessa diversidade, desses setores, né, de alguns setores também são oprimidos. Então a educação étnico-racial ((pausa curta)) tem essa perspectiva, se for de fato levada no cotidiano. [...] E num país que é majoritariamente negro. Um país que tem como referência a luta do negro que muitas das vezes isso fica apagado. Então faz parte inclusive de uma +0,5 dentro dessas questões de reparações que a gente reivindica. A educação étnico-racial ela tem a ver com isso também. A reparação de uma memória do povo negro aqui no Brasil.

Esta percepção e conhecimento vêm seguidos de uma crítica legítima à construção histórica do Brasil, que ao longo do tempo criou um discurso embranquecido e hegemônico. No qual insiste em reforçar a harmonia entre as raças que formam o Brasil. Muitas vezes num tom de descaracterização da luta antirracista e silenciamento das múltiplas diversidades étnico-racial e cultural. Dentro desse espectro, considera a educação para a diversidade cultural e étnico-racial parte de uma história de luta e resistência. A docente aprofunda a questão, evidenciando a necessidade da Lei nº 10.639/2003 na educação e questionando a falta de implementação da lei nas escolas brasileiras. No seu entendimento há uma resposta e avanço jurídico e normativo. Contudo, na prática, perpetua-se a fragilidade do ensino sobre a temática.

Dilza: A lei em si ela é uma vitória do movimento negro. Conseguir ter isso ainda que não exista tanta aplicação, depois a gente pode falar um pouco mais sobre isso, mas ter isso enquanto lei de garantia de que esse tema apareça na formação das crianças, dos jovens e adultos já é uma vitória. Simboliza que houve luta, houve bastante

resistência, houve também exigência de que a história, desse povo que também construiu o Brasil seja colocada. Nesses marcos a lei vem nesse sentido. O problema é que é isso, né. A gente não pode ficar só em ganhos jurídicos. Do cotidiano também precisa de ter uma aplicação. **Porque ao mesmo tempo em que existe isso escrito em lei não existe necessariamente uma formação e proposta de consolidação dos próprios professores, e muitas vezes os professores negros também, que vieram de uma educação que não tratava sobre isso. Então a mudança de chave a partir dela tem sido demorada.** Como você estava falando, faz quase vinte anos, é, quase vinte anos, e ainda a gente tem uma dificuldade de se trabalhar isso em sala de aula (negrito feito pela própria autora).

Dilza interpreta e reconhece a lei como uma conquista a ser valorizada, pois envolveu a luta do movimento negro de uma parcela grande da sociedade brasileira. Mas aponta um dos grandes desafios que ainda não foi superado a sua efetivação nas práticas pedagógicas cotidianas. Ressalta-se a dificuldade persistente dos professores e professoras desenvolverem projetos e atividades pedagógicas com suas mais várias temáticas. E, a formação do professor se torna o fio condutor para a implementação dessa educação no nível micro das salas de aula e das relações diárias entre docentes e estudantes.

A percepção de Dilza está atrelada as noções que Gomes (2017) afirma sobre os movimentos negros brasileiros. Pois, as questões relativas às relações étnico-raciais e à problemática diaspórica africana, hoje presentes nas academias, nas disciplinas formando todo o conhecimento teórico, só vieram a ganhar confiabilidade epistemológica e política a partir do Movimento Negro (GOMES, 2017, p. 17).

Dilza: Como eu falei, se a gente tem uma educação pra refletir a sociedade e sua diversidade e pro bem ou pro mal, porque eu acho que não precisa de, quando a gente fala de recuperar essa memória, uma política de reparação tem a ver também com inclusive falar o que significou esse apagamento por tanto tempo. O que significa a situação das pessoas negras aqui no Brasil.

As afirmações feitas por Dilza sobre a reparação da memória da população negra como um todo, faz parte das reivindicações do movimento negro. Mas, mais que isso, a professora reforça como esta educação deve refletir a nossa sociedade, e nesse sentido, “[...] esse movimento social trouxe as discussões sobre racismo, discriminação racial, gênero, juventude, ações afirmativas, Igualdade racial, africanidades saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência quilombola e antirracismo para o cerne das Ciências Humana [...]” (GOMES, 2017, p. 17).

O grau de importância remetida ao movimento negro brasileiro para a aprovação e existência da lei, foi confirmado por outras professoras entrevistadas de diferentes escolas. O que deixa evidente que estes docentes, em algum momento de sua trajetória de formação ou profissional tiveram contato com debates, pesquisas, autores (as), teorias e pedagogias que argumentam sobre o papel desse movimento social.

Zezé: Deixa eu vê aqui a lei. Mas é isso, eu não tenho e não ouvi falar nunca de uma formação continuada a respeito da lei 10.639. Para a gente efetivar de fato o que está na lei, o que é exigido, a luta do movimento negro, do movimento indígena, as percepções pedagógicas de uma série de pessoas que vêm trabalhando com isso ao longo de muitos anos, para os professores fazerem isso. A minha percepção é de que a gente conta muito mais como com a boa vontade individual do que de fato uma organização pedagógica voltada para a superação de violências, de racismos, de enfim tudo, a questão das relações étnico-raciais desigual, violentas no nosso país dentro da escola e na formação cidadã dos alunos.

Apesar de inicialmente informar que nunca fez qualquer formação sobre a educação das relações étnico-raciais, a professora da disciplina de História, Zezé, nos relatos sobre suas experiências, irá demonstrar como em momentos anteriores ao atual vivenciou estes processos de formação na escola onde trabalhava e na escola onde está alocada agora. Entretanto, nos direciona para um desafio comum em diversas pesquisas realizadas no Brasil sobre a implementação desses conhecimentos e das novas atitudes antirracistas na sala de aula: a descontinuidade de projetos, práticas pedagógicas e ações educativas no âmbito das relações étnico-raciais e da diversidade cultural. Isso porque existe o real impacto causado pela falta de um planejamento coletivo e de processos formativos que transformem o pensamento e as atitudes de forma coletiva entre os docentes (MÜLLER, et. al, 2012). Assim, a sensação ou percepção de que essas ações são solitárias, isoladas e individuais é constante.

Mais ainda, como já vimos, a ausência de uma mobilização no cotidiano das atividades escolares, revela o discurso crítico dos entrevistados indicando o baixo enraizamento de processos pedagógicos que envolvam pensar e agir através de uma educação para a diferença e antirracismo. Zezé questiona que mesmo havendo eventos transversais sobre tais questões, não existem ações mais impactantes que de fato diminuam as desigualdades na escola onde trabalha.

Zezé: A gente tem uma série de eventos específicos em relação a isso, mas eu sinceramente não vejo na prática dos nossos professores em relação á problemas contundentes da educação estruturais, uma prática modificadora ou uma prática que leve à superação dos problemas de desigualdade, de violência, de racismo. Porque não é assim, é evidente que é muito importante a gente discutir principalmente no espaço das escolas discutir a questão racial, a questão pedagógica, a questão de pedagogia afro-centrada, feminismo, etc. Tudo isso está envolvido em emancipação democrática e etc. Só que talvez de uma forma objetificada?

O que a professora Zezé enfatiza remonta a leitura extensa que Paulo Freire (2020) faz dos saberes necessários à prática docente. O autor afirma dois fatores cruciais para o professor não se esquecer junto de seus alunos. Uma delas é que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação, ou seja, implica rejeitar uma prática educativa preconceituosa, seja de raça, gênero ou classe social (FREIRE, 2020, p. 36-37). Por permitir a

prática educativo-crítica, ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 2020, p. 96). Logo, ela deve ser uma prática transformadora.

A prof^a Zezé refuta o modo estereotipado, pouco questionador e folclórico como a educação das relações étnico-raciais muitas vezes ganha vida nos ambientes da escola em que trabalha. Assim, foge a capacidade de análise da estrutura social racista na qual vivemos, silenciando as desigualdades e o racismo estrutural presentes no espaço escolar. A instituição não inclui ou se posiciona frente àqueles alunos tão marcados por diversas formas de violências. E, por isso, não se pode transformar a realidade desse contexto. Ou mesmo intervir em situações de atitudes discriminatórias e racistas, vivenciadas diariamente por alunos e professores negros.

Lea: Olha, veja bem. Eu vejo que não há, ainda não há o ensino mesmo, sabe? Voltado para essas questões. É um ou outro professor que trabalha com as questões étnico-raciais na escola, sabe? E ao [ao longo da minha carreira] eu percebo que há muita resistência ao ensino dessas questões. Às vezes por medo, por tabu. Eu não sei.

Ao ser perguntada sobre a compreensão que faz do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no contexto da educação do país, a professora Lea, da disciplina de Língua Portuguesa, conclui que este ensino é tido como um desafio para os docentes. Na sua percepção chega a ser um tabu. Havendo constantes resistências para sua aplicação. A docente atribui ao movimento negro o papel protagonista de intervir no ensino brasileiro, obrigando um cenário de novas pedagogias, novos atores sociais.

Lea: A questão da lei 10.639 olha só, eu vejo que hoje, na verdade o que a gente vê [através] como o movimento negro ele está muito forte. Os movimentos mesmo, o movimento negro. ele está muito forte. [...] você vê na música você vê o Emicida, faz um trabalho muito bom em relação às questões étnico-raciais. Ele é músico, ele é escritor de literatura infantil também, [inclusive] literatura infantil faz um trabalho muito legal. Você vê outros escritores negros. Eu li há pouco tempo que, eu vi, eu não sei. Eu vi tem que confirmar, que hoje no Brasil há muita produção de escritores negros e isso é muito bom e tudo. Mas eu acho que na escola, na escola, sabe, onde a lei deveria ser aplicada eu acho que ainda falta muito ainda. Acho que há muita resistência em relação a essa lei. Acho que na escola faltou. Há muito o que fazer na escola ainda. Eu acho que o seu trabalho está na direção certa ((entrevistada sorriu)). Há muito o que fazer.

Contudo, a trajetória de obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e de uma educação das relações étnico-raciais não foi um requisito exigido ou tido como prioridade do Estado e suas instituições, como o Ministério da Educação. Como vimos, tratou-se de uma demanda externa da sociedade civil organizada (GOMES, 2017). E, por essa característica as ações educativas propostas partam mais de indivíduos interessados na questão, do que propriamente da instituição escolar e seu coletivo de profissionais.

Na compreensão da Glória, professora de Artes, a educação das relações étnico-raciais se transformou numa emergência para a sociedade brasileira e seus cidadãos. A docente mostra ter um conhecimento aprofundado das Lei nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 apontando-as como uma ferramenta de apoio para os professores fomentarem as discussões e práticas pedagógicas sobre o tema.

Glória: Bom, eu acho que a educação das relações étnico-raciais deveria ser um projeto de governo. Deveria ser um projeto para gerações. Deveria se pensar nisso realmente num prazo de cinquenta anos, ou seja, pegar essa galera da idade do meu filho mais novo, que tem cinco anos de idade e já neste momento começar essa +0.5 essa nova forma de pensar, essa COMPREENSÃO dos processos que envolve essas relações para que as diferenças todas que são oriundas dessas questões, que não são trabalhas fossem dirimidas. Eu acho que o ensino, a lei 11.645 ela está aí, ela nos dá um suporte a nós professores, um suporte para trabalhar com essas questões na sala de aula. +0.5⁴⁷ tanto na disciplina de artes quanto em outras disciplinas, você tem um universo vastíssimo de possibilidade de trabalhar com essas questões trazendo para o aluno uma percepção não só de história, mas de pertencimento.

Glória defende qual o lugar que a Legislação deveria ocupar na educação. Devendo fazer parte de um plano longitudinal da educação brasileira, como um investimento para a melhoria do futuro das próximas gerações que inclui seu filho afrodescendente. Este pensamento busca por uma educação que altere as relações sociais baseada no racismo e discriminação racial.

Glória: Se a gente não mudar AGORA, se a gente disser para o menino “você, é negro, você é lindo”, mas a gente não dá a ele a condição de ser negro e lindo, não vai adiantar nada você dizer que ele é negro e lindo, não vai adiantar nada ele dizer, tentar se convencer da que ele tem uma autoestima, quando na verdade ele sabe que ele sofre opressão o tempo inteiro.

Nesse sentido “mudar agora” significa que através desse processo de descolonização da educação, nossa “capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade para nela intervir recriando-a, fala da nossa educabilidade [...]” (FREIRE, 2020, p. 67). Isso nos faz entender que, se a educação é uma prática inacabada, somos capazes de alterá-la e, por vezes, construir novos modos de agir, pensar e sentir nos sujeitos que não seja para oprimir.

Não existe esse ensino na sala de aula. Não é sistematizado, não é organizado, não é pensado, fica lá relegado. No máximo há uma semana do mês de novembro lá na Bahia, aqui nem um dia, nenhum dia, né⁴⁸. Vejo um preconceito racial muito grande, um preconceito racial religioso muito grande. Se você observar bem. Quando você pega a BNCC e o currículo mineiro, você tem lá alguns indícios disso. Mas a gente é

⁴⁷ Segundos de pausa na fala da entrevistada (do).

⁴⁸ A entrevistada está se referindo ao Estado de Minas Gerais e à Semana para a Vida. Anterior ao início da entrevista, Glória relatou como esta desarticulação para o Dia Nacional da Consciência Negra no mês de novembro a incomodava. Foi substituída por uma semana mais ampla.

tão racista que eles não têm coragem de colocar abertamente. Aí coloca assim, “a matriz cultural”. Mas assim, é tão, fica ali no meio de uma linha assim. Ah, matrizes estéticas da comunidade LOCAL +0,5. Fica muito amplo. Fica muito, muito achismo.

Glória buscou articular a Base Nacional Comum Curricular com as questões referentes à educação das relações étnico-raciais, relatando seu desapontamento com a limitação da proposta na disciplina de Artes. Ressaltou o racismo implícito nos documentos normativos que guiam nossa educação. O que leva os professores a fazerem muitas interpretações e não efetivar especificamente a diversidade artística e cultural nas suas aulas. Assim como as demais docentes entrevistadas, Glória denuncia a não sistematização do referente ensino no calendário escolar.

Rubens: O que eu vejo é que na questão da estrutura de elaboração de leis no Brasil são coisas muito recentes, o que a gente vê por exemplo sistema de cotas, a própria inserção na História da História da África são coisas muito recentes. E fazem parte da conquista do Movimento Negro no Brasil, que vem lá dos anos 60, vem lá do tempo da Ditadura [...]. Eu vejo na escola é que a escola só adota medidas que incentivam a reflexão sobre esses temas em datas comemorativas, por exemplo, em novembro agora que é o mês da consciência negra, né - que tem uma data específica para a consciência negra - ela aborda a temática, aborda a temática de reflexão mesmo, só que é a uma reflexão muito contida nesses meses específicos [...].

Não muito distante dos relatos anteriores, Rubens, professor de História, tem a percepção de que as ações sobre a lei são pontuais, específicas e não extrapolam as datas comemorativas, ou seja, não adentram as salas de aula. A leitura histórica sobre legislação de Rubens nos faz identificar que o professor além de conhecer do que se trata, também analisou os passos que o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana percorreu até os dias de hoje. Nesse sentido, Rubens reafirma o que salientamos desde o início da pesquisa.

Rubens: O que vejo, são professores que não adotam uma postura, não adotam uma reflexão em sala de aula quanto à pessoa negra. Muitas vezes eu vejo casos, por exemplo, de racismo dentro da escola e isso não é tratado com seriedade, entendeu? Então vários alunos às vezes reclamam para mim ou com outros colegas cometendo esse crime ou as vezes até os próprios professores rebaixando os alunos por eles serem negros e isso não é tratado com seriedade dentro do âmbito da escola e muito menos em políticas públicas.

O racismo por omissão ou o comportamento racista de professores para com seus pares ou para com seus estudantes ainda é uma realidade nessa segunda década do século XXI. E, Rubens reconhece estas atitudes como criminosas. Somos atores-chave na ruptura da reprodução de atitudes racistas cometida pelos estudantes ou pelos nossos colegas de profissão.

Marcelo e Rodrigo, ambos professores de História, apresentaram em seus relatos as vantagens que a lei proporcionou quanto ao material didático e a possibilidade de tornar

contínuo o ensino sobre a África e a constituição da história e cultura africana e afro-brasileira no trabalho que desenvolvem em sala de aula.

Marcelo: Eu acho que a lei, ela se tornou uma ferramenta fundamental. Em relação à lei voltada para esses conteúdos acaba se tornando uma lei fundamental porque, porque os conteúdos antes não abordavam especificamente sobre a África e sobre a cultura afro-brasileira. Era um conteúdo basicamente voltado para a produção daquilo que estava na Europa, uma visão meio eurocêntrica do conteúdo histórico, do conteúdo historiográfico produzido. Meus estudantes a partir dessa lei, eles veem os conteúdos de África e eles já se sentem mais incluídos dentro do conhecimento.

Rodrigo: Primeiro que antes ela não era obrigatória, né. E, depois ela passou a ser. E, depois ela passou a ser inclusive obrigatória nos livros didáticos. Então o ensino étnico-raciais, sobre a África, sobre o negro não era tão frequente e não era tão sistematizado. Ele era uma coisa mais paralela. [...] E eu acho que os projetos começaram a ser feitos. Hoje em dia você tem um capítulo dedicado à História da África. Às relações sociais, econômicas e culturais da África com o Brasil. Isso é muito importante, porque isso passava despercebido. E quando um assunto passa despercebido, ele não é tão focado. Ele não é tão ensinado, e, portanto, ele não é tão aprendido. Portanto ele não é tão praticado, digamos assim. Quanto mais explícito esse assunto for melhor é para o ensino-aprendizagem dos alunos.

A percepção positiva e o conhecimento sobre esta relação material didático, conteúdo e realização do trabalho docente que efetive tais propostas educacionais já estava prevista no Plano de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Para isso o Programa Nacional do Livro Didático deveria adotar novos princípios e critérios que promovessem a cultura afro-brasileira, uma outra imagem das pessoas afrodescendentes que não as imagens estereotipadas (BRASIL, 2013). Sendo as universidades e seus núcleos de pesquisa uma das instituições responsáveis por fomentar a pesquisa e o desenvolvimento e inovações tecnológicas em meio à temática da educação étnico-racial (Ibidem, 2013, p. 40). Estes relatos comprovam os avanços feitos quanto à produção de conhecimento, a produção do material didático e paradidático e sua distribuição nas redes de ensino.

Em geral, os professores relataram perceber e conhecer as principais limitações e os principais avanços do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais. Todos souberam falar do que se tratava a Legislação e asseguraram a necessidade de haver uma educação que comporte os desdobramentos desse ensino. As principais limitações abordadas no contexto educacional da Região dos Inconfidentes foram: a descontinuidade das atividades educativas; a pontualidade como estas atividades ocorrem, apenas em datas muito específicas; o baixo nível de interesse coletivo dos docentes pela temática; a resistência em trabalhar tais questões na sala de aula; a estrutura racista que ainda organizada as escolas públicas; e o modo estereotipado e objetificado como são executadas as

atividades a partir da educação e diversidade étnico-racial. Num contraponto, observou-se os avanços na produção de conteúdo nos livros didáticos e materiais paradidáticos, que são uma das principais ferramentas para a organização do plano de ensino e da aula dos docentes.

5.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O CONTEXTO ESCOLAR DE COLABORAÇÃO E PARCERIAS

O tópico que se segue alcançou um dos objetivos específicos, identificar se a escola estadual é interpretada pelos professores como espaço de colaboração e apoio para a realização dos processos formativos para a Educação Étnico-Racial. Somamos a esta análise as experiências citadas de colaboração e apoio da Universidade Federal de Ouro Preto às escolas no qual manteve parcerias.

As questões incluídas no roteiro para cumprir tal objetivo focalizaram discutir a colaboração em grupo de pesquisa cujo enfoque seja a Educação e Relações Étnico-Raciais; a construção coletiva da formação continuada no espaço escolar; e articulação entre a escola e as instituições educativas da Região dos Inconfidentes.

Para falar sobre a formação docente no sentido de ser um processo que impacta o trabalho docente, e conseqüentemente as práticas pedagógicas frente aos discentes, partimos da epistemologia da práxis na formação de professores desde a perspectiva crítico-emancipadora (CURADO-SILVA, 2018). Significa dizer que a unidade teoria-prática deveria ser fortalecida na experiência formativa. O que se pretende a partir disso é reconhecer que

Quando se procura construir que subsidiem a epistemologia da práxis, toma-se o professor como um sujeito histórico-social. O professor como trabalhador da educação necessita de elementos teórico-metodológicos para realizar sua atividade de forma crítica e politizada, levando em consideração as relações de poder desde o espaço da escola até o contexto mais amplo, a fim de interferir na realidade (CURADO-SILVA, 2018, p. 46).

Experenciar a formação no espaço de trabalho, ou seja, na escola a partir desse entendimento, faz oportuno quando a reflexão é sobre educação das relações étnico-raciais, sobre racismo e antirracismo, por exemplo. Exige alto grau de crítica, colaboração e interesse coletivo para transformar a realidade. A formação continuada antirracista deve entender a emancipação assim como o Movimento Negro no Brasil, sendo capaz da transformação social e cultural, como libertação do ser humano (GOMES, 2017, p.49). Isso quando enxergamos na educação um campo político em constantes disputas entre diferentes atores e interesses (CURADO-SILVA, 2018).

Complementando tal noção, a adjetivação crítico-emancipadora diz sobre a atitude de formar e fazer a docência, que se pauta pela análise do real, a fim de sua compreensão, libertação e transformação. A formação docente na perspectiva emancipadora está fundada na ética e respeita a dignidade e autonomia dos sujeitos, o professor é como intelectual transformador (Ibidem, p.47).

Dilza: Foi uma formação que eu precisei também para reivindicar isso. Nem...em todas as escolas eu coloquei esse debate, mas não necessariamente eu consegui fazer essa mudança. Mas é isso, dentro da minha sala de aula, pelo menos eu espero que os meninos eles entendam que esse é o debate. Então normalmente é conversa de módulo que a gente trata sobre isso. [...] Os módulos são reuniões pedagógicas. Dentro dessas reuniões pedagógicas a gente discute.

No relato extraído da entrevista com a professora Dilza, fica evidente a falta de articulação e colaboração da escola, no que diz respeito a formação continuada para a educação étnico-racial. Segundo Imbernón (2009) há uma tendência de a formação permanente manter um caráter individualista da cultura do isolamento seja pela escolha do docente seja pela cultura profissional que se instalou nos estabelecimentos da educação básica. Para desenvolver suas práticas pedagógicas na sala de aula e reivindicar atividades educativas baseada na Lei nº 10.639/2003, Dilza precisou sair do local de trabalho e buscar pela formação desejada em outros ambientes. Mas, por um interesse individual, não foi correspondido pela coletividade ou pelos atores que administram a instituição educativa. Além do mais, as práticas de formação continuada, predominantemente acontecem no formato de cursos, módulos e seminários utilizando uma metodologia baseada na racionalidade técnico-instrumental ou neotecnicismo (CURADO-SILVA,2018). A formação em módulos muitas vezes se afasta da realidade pedagógica desses professores. Ou quando é realizada, assume o papel de tratar temas voltados para a operacionalização das ferramentas educativas.

Ao ser questionado se já vivenciou alguma formação em serviço sobre a temática no ambiente escolar, o professor Rodrigo nega a experiência. Mas ressalta a elaboração de uma série de atividades educativas realizadas na Semana da Consciência Negra. Além disso, Rodrigo descartou a possibilidade de ter havido parcerias entre estas escolas e a universidade para que esse processo ocorresse.

Rodrigo: Não +0.5. Externo para dentro da escola, não. A gente realiza a semana de consciência negra nas escolas, nas duas escolas do estado onde eu trabalho. Oficinas, palestras, exibição de filmes com debate, tal. Isso a gente procura fazer internamente. Agora externamente, não. Nunca fiz e eu acho que até nunca me foi oferecido, não.

Esta experiência de isolamento da formação e das práticas pedagógicas também é vivenciada pelo professor Rubens. Apesar de ter a liberdade de trabalhar com o tema em sala

de aula ou convidar outras pessoas para realizar palestras, roda de conversa na escola sobre educação das relações étnico-raciais, não tem apoio dos professores ou mesmo da instituição como um todo.

Rubens: A questão da escola, por mais que eu esteja criticando bastante essa parte assim de não dá apoio aos projetos que são étnico-raciais dentro do contexto escolar, eu tenho bastante liberdade de tratar esses temas como os meus alunos e também chamar pessoas de fora para dar uma palavra, para fazer uma palestra, para conversar com os meus alunos e tudo mais. Eu tenho essa liberdade. **Só que apoio, formação continuada focando esse tema, qualquer outra coisa nesse sentido de dá apoio de dá aquele aporte para você abordar esses temas, parte inteiramente da minha pessoa.** Não tenho ajuda nenhuma da escola do estado ou de qualquer outro órgão público do Brasil (Grifos da autora).

Nos relatos da professora Glória, que busca falar sobre as questões étnico-raciais a partir da disciplina de Artes, além de deixar explícito a ausência da formação continuada colaborativa para a educação das relações étnico-raciais. Outro fator nos chamou a atenção. O desenvolvimento de projetos pedagógicos visando à Semana da Consciência Negra também são realizados sem a colaboração entre os docentes. Torna-se uma atividade construída isoladamente dependendo dos interesses do professor. Segundo ela, parte do corpo docente da escola considera desnecessário o tema e as atividades que o envolvam. Esta é uma das características negativas quando se fala em colaboração e apoio no ambiente de trabalho docente. Além disso, mais uma vez observamos na sua fala o modo como os docentes resistem quando pretende-se colocar em prática a educação para a diversidade cultural.

Glória: Acham que é desnecessário. Eu ouvi nunca reunião remota de que artes, isso não era tão necessário, não é importante. O importante é português e matemática. E, em um outro momento “ah, mas para que ficar dizendo para eles que eles podem?”. Teve essa fala numa sala de professores. “Pra que ficar perdendo tempo com isso? De semana da consciência negra? Pra que ficar perdendo tempo com isso?” Né, professora de história, de HISTÓRIA. Não era professor de matemática ((risos)). [...], mas assim, eu não vi ninguém fazendo. Exceto o professor de inglês que fez, também, né. De inglês ele trabalhou a questão da língua inglesa, e tal, obviamente dentro da sua disciplina, mas fez também.

Diferentemente desse contexto de isolamento, de formação realizada através de módulos numa perspectiva tecnicista, Marcelo relata a colaboração entre escola-professor, professor-professor e escola-universidade na garantia de efetividade da educação das relações étnico-raciais.

Marcelo: [...] lá na minha escola no H.A a gente tem uma presença muito forte a partir principalmente de uma das professoras de língua portuguesa, que iniciou este processo em contato com o NEABI, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do departamento de história, departamento de educação como um todo da UFOP. A gente tem uma presença muito grande das lutas raciais brasileiras presentes dentro do discurso da escola e agora especificamente em novembro a gente faz um mês voltado para a consciência negra. A cada semana a gente tem um ciclo de *lives* com

professores e com convidados que vão debater questões étnico-raciais e questões de presença da vida dos estudantes que, como eu já falei são majoritariamente negros.

Curado-Silva (2018) afirma que um dos pilares para a concretização de uma formação de professores baseada na epistemologia da práxis exige que haja a relação entre as instituições formadoras de professores e as escolas em que esses professores irão ou estão atuando. A experiência de um projeto da universidade que visa atender a formação inicial, a formação continuada e a prática pedagógica nas escolas na perspectiva da educação étnico-racial é uma mobilização sofisticada para a efetivação da lei. Vai ao encontro do que a pesquisadora defende em sua tese na qual

A universidade e a escola podem construir juntas o espaço e o lugar do tempo coletivo para pensar a realidade e a ela transformar. Nesse sentido, temos que pensar em práticas coletivas, nas quais, por exemplo professores formadores da educação básica acolhidos pelas instituições formadoras em grupos de pesquisa, cursos, e pesquisas colaborativas; redes de pesquisa, integrando universidade e educação básica, entre outras possibilidades fortalecendo os coletivos de professores em processos de produção de conhecimentos sobre o trabalho com os estudantes (CURADO-SILVA, 2018, p. 107-108).

Marcelo continua seu relato mostrando os efeitos gerados por essa parceria na coletividade de profissionais da educação e no modo com a escola recebe estas atividades de formação e práticas educativas. Segundo ele, a presença do projeto Pibid AfroIndígena na escola impactou seu trabalho docente e sua formação continuada.

Marcelo: Esse próprio processo me faz ter contato com literaturas, com discussões presentes em questões étnico-raciais até mesmo para que eu possa falar sobre isso, então discutir com os meus colegas sobre estas questões.[...] Dentro do grupo de estudo de humanas a gente fez uma série de discussões sobre educação étnico-racial principalmente educação afrocentrada, voltado para literatura do professor Silva Almeida, por exemplo, que é hoje o que eu mais me inspiro, que eu mais utilizo para poder entender a educação étnico-racial. Mas não só ele. A gente faz uma série de discussões sobre como a gente pode transformar a educação que a gente dá na escola com a educação mais inclusiva etnicamente falando. Etnicamente, racialmente falando. A formação que a gente faz nos encontros entre os professores é mais para a formação dos professores. A gente faz compartilhamento de textos, compartilhamento de podcasts, a gente faz compartilhamento de uma própria literatura sobre o assunto, entrevista, etc., de forma que a gente aumente o leque de opções acerca desse tipo de contato.

Imbernón (2009) discute as possibilidades de romper com o individualismo na formação permanente do professorado ao considerar que a formação em questão deve ser colaborativa do coletivo de professores, sendo assim, compromisso e responsabilidade coletivas para se alcançar o objetivo de transformação da instituição. Pois a formação pensada num processo comunicativo compartilhado cria as chances de potencializar o conhecimento pedagógico e a

autonomia do docente. É um ambiente dialógico, envolvendo consensos e conflitos (IMBERNÓN, 2009; CURADO-SILVA, 2018).

E, dessa forma, Marcelo descreve um contexto de sistematizado e de ações contínuas tanto na formação continuada na escola como na inserção das temáticas nas salas de aula e na comunidade de pais. Nesse sentido, o ato da colaboração proporciona maior compreensão acerca das complexidades do trabalho educativo, de forma que, podemos dar melhores respostas às situações problemáticas da prática (IMBERNÓN, 2009, p. 60). Em específico, por exemplo, estamos falando das situações que alimentam o racismo estrutural, epistêmico e religioso nas escolas.

Marcelo: A gente tem dois tipos de ações separadas. Uma voltada para os professores e uma voltada para os estudantes e para as famílias. [...] **As ações dentro da escola voltadas para a educação étnico-racial, elas não são limitadas apenas a novembro a gente tem isso durante o ANO todo.** Isso é presente o ano todo exatamente por essa presença dessa professora de português que a gente tem lá na escola, mas também de outros professores negros e negras e também não-negros, professores brancos também, a gente não tem nenhum professor indígena nem professor de descendência asiática. Mas têm professores brancos que eles colam juntos, eles participam juntos, eles também constroem juntos para que essa discussão sobre educação étnico-racial esteja presente não apenas em novembro, no mês da consciência negra, mas também em agosto, em abril, em fevereiro, em setembro. Isso se torna uma constante presente dentro da escola na qual eu faço parte.

A identidade étnico-racial dos professores que compõem o quadro profissional da escola influencia diretamente no modo como tais questões são tratadas e recepcionadas no ambiente de trabalho do professor Marcelo. Os professores e professoras negras ainda são os principais agentes de condução e efetivação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas. Como afirma Marcelo ao ser questionado sobre o suporte oferecido pela escola aos professores.

Marcelo: Sim. Até porque a gente tem uma presença de, não só dos professores de ensino básico, mas também de especialistas que são negros A gente uma presença de um corpo docente que eu acredito que comparado com outras instituições tem a presença maior de professores negros, professores negros e negras se comparado por exemplo à rede particular que eu posso falar melhor em que eu também faço parte dela.

Na perspectiva de Imbernón (2009), para evitarmos um perfil personalista, isolado ou individualista da formação continuada, é preciso criarmos na esfera da escola estratégias formativas que incentivem o suporte e colaboração entre estes atores: potencializar os grupos colaborativos e garantir a presença dos grupos de projetos interdisciplinares são alternativas positivas para tais atividades. Os relatos do professor Marcelo sobre os projetos e demais ações em colaboração com outros docentes, universidade e escola trata-se de um contexto singular

não sendo a regra para a maioria das escolas de Mariana e Ouro Preto como é evidente nas palavras da professora Zezé.

Zezé: Evidente que eu como professora tenho responsabilidade também continuamente da minha formação e eu faço isso. Mas não lembro de ter sido oferecido para mim um CURSO por exemplo sobre a estruturação dessa lei. Assim, a gente recebe muitos materiais. A gente recebe muitos materiais. Ah, livros de história da África disponíveis em pdf, a gente faz a escolha dos livros, mas a gente não tem de fato encarado na escola como, vamos supor assim, dez passos para uma pedagogia antirracista, pensando de uma forma bizarra. Uma postura pedagógica que nos leve a encarar isso de frente. Não de uma maneira natural. [Me] parece as vezes que é meio natural, é até meio esquisito. É, por exemplo, a gente tem escolha de livro didático. A gente não faz uma discussão antes. “Então gente, vamos pensar nos livros didáticos que possam fornecer uma leitura para os alunos menos óbvia, menos padrão da sociedade, que incorpore ação x y” não a gente recebe uma lista com cento e oitenta mil livros e a gente, entendeu? Não tem uma +0,5...

A formação continuada é vivenciada por Zezé isoladamente. Seu relato expõe a falta de diálogo e articulação entre os docentes da instituição colaborando para a cultura personalista da formação e das práticas pedagógicas. Esta experiência está sendo experimentada na escola atual onde a docente está alocada. Contudo, em anos anteriores, como veremos no próximo tópico, a outra instituição escolar da qual fazia parte era capaz de produzir uma série de intervenções nas práticas educativas e na formação continuada dos professores.

Zezé: Eu vivo numa escola que tem uma formação que me trouxe já muitas coisas legais, tem professores na escola lá, você vai citar o nome, que é uma professora que você deveria entrevistar. Ela faz eventos e luta por esses eventos e discute isso há muito tempo. Eu vivo numa escola que tem isso, e certamente isso influenciou a minha formação. Mas +1.0 eu sou muito frustrada com isso.

Quando a docente Zezé afirma que nunca lhe foi proporcionada uma formação sobre a estruturação da lei, significa que a direção, a escola enquanto instituição social nunca protagonizou na efetivação desses processos. Como já vimos, nos estabelecimentos educativos é mais frequente existir um docente ou um pequeno grupo de professores que discutem sobre a educação étnico-racial devido ao interesse que têm pelo tema. Silva (2017) chegou a esta mesma constatação na sua pesquisa de campo falando sobre a inserção da educação das relações étnico-raciais no contexto da APAE/Ouro Preto. Quando identificou que as ações da Guarda do Congado só permaneciam desde 2002 na trajetória da instituição de educação especial por conta da figura ativa, a professora Silvânia. A educadora era a articuladora e liderança das atividades ao de redor do Congado.

O protagonismo docente também pode ser observado na colaboração entre escola-professores e escola-universidade. Lea se caracteriza como uma das docentes que assume este papel fundamental. Perguntada se já participou de momentos de formação continuada voltadas

para a Lei nº 10.639/2003, a educadora rememora os anos posteriores à aprovação da lei, também inicia sua formação das questões.

Lea: Eu participei sim. Eu participei de vários projetos. Em 2003 que a lei foi se iniciou a lei, né. 2005, 2003 acho que eu fiz um curso voltado, não sei se foi na Casa do Professor. [...] E outra, eu fui também professora supervisora do Pibid Afro durante quatro anos e meio. Eu acho que comecei em 2014 final de 2014, eu fui até 2019. É, Pibid AfroIndígena, na escola [...].

Como professora supervisora do projeto do Pibid AfroIndígena na escola, Lea se tornou o elo de integração entre as duas instituições educativas e seus profissionais. Sua experiência alterou o contexto da formação e das práticas pedagógicas no espaço de educação básica, considerando que a escola onde está alocada atende aos turnos da manhã, tarde e noite (Educação de Jovens e Adultos). Nesse sentido, Curado-Silva (2018) explica na concepção de formação crítico-emancipadora que só é possível se houver a forte relação entre o ambiente acadêmico (espaço de formação inicial de professores) e o trabalho docente (espaço de trabalho dos professores da educação básica). Não se pode transferir a formação continuada totalmente para a universidade sem essa instituição interagir com a escola. Por isso a defesa da construção das práticas coletivas de formação e do acolhimento ao professor da educação básica por parte das instituições de ensino superior (Ibidem). Como o próximo relato da professora Lea confirma, o diálogo universidade-escola cria uma rede de colaboração necessária entre as duas instituições.

Lea: Olha, o pibid afro ele foi muito importante para minha formação também, sabe? No pibid afro eu tive a oportunidade de entrar em contato com muitos escritores. De falar [eu vou fazer essa abordagem]. No início quem era meu coordenador era a professora K.M, você deve conhecê-la. E ela era assim, ela pega mesmo, ela é muito ativa, né. E nós fizemos muitos trabalhos. Nós tínhamos palestras, tínhamos grupos de estudos. Eu encontrava com meninos, na UFOP. Na UFOP, os meninos tinham tarefas voltadas para essa formação, os meninos. Eles tinham grupo de estudo para estudar a temática. Na escola também, nós nos reuníamos para estudar os autores, os escritores, livros. A temática étnico-racial para que eles pudessem atuar em sala de aula com esse tema. O pibid afro ele foi muito importante para minha formação. Mas não só para a minha formação, para a escola. (Grifos da autora).

Esta experiência passa justamente pelo acolhimento e pelo diálogo institucional estabelecido entre professores formadores e professores da educação básica. Só é um cenário possível quando a escola apoia esse processo. Além do suporte estrutural que a escola cedia, os professores permitiam que em momentos diferentes suas aulas fossem destinadas às atividades relacionadas ao projeto, como conta Lea. Permite-se um envolvimento maior da escola. Os efeitos foram percebidos na comunidade externa à escola, como veremos nos próximos tópicos.

A partir dos relatos dos professores foi possível identificar dois contextos de colaboração e parcerias entre os atores da educação. O primeiro contexto é o das ausências de processos formativos e atividades educativas produzidas em colaboração com outras instituições e junto aos próprios professores do estabelecimento escolar. Observa-se a predominância do individualismo e da descontinuidade dessas atividades, que acontecem na forma de projetos nas datas comemorativas, realizadas por um ou dois professores devido ao interesse individual.

O segundo cenário aponta para um processo de formação continuada em colaboração com uma instituição formadora, gerando diversos impactos. Entre esses impactos identificamos a maior colaboração entre os professores através da criação de grupos de estudos, conversas, trocas de materiais didáticos sobre a tema da educação das relações étnico-raciais. Também se percebeu que o interesse coletivo pelo assunto se mostrou maior, mais acolhido e sistematizado quando os professores relataram a existência da parceria escola-UFOP. O projeto do Pibid AfroIndígena foi o catalisador dessas novas ações.

Curado-Silva (2018) busca se distanciar da formação continuada baseada na racionalidade técnico-instrumental sugerindo uma alternativa de formação como por meio de oficinas, projetos, círculos de estudos e grupos de pesquisa. Considera-se, portanto, modalidades capazes de compreender o contexto de trabalho na sua particularidade também. Os professores Lea e Marcelo descrevem como essa rede de colaboração pode favorecer as práticas pedagógicas respaldadas pela Lei nº 10.639/2003. As ações formativas são organizadas para e no contexto da escola, mas também mantém uma leitura e reflexão crítica teórica aprofundada sobre a temática, buscando a unidade prática e teoria. Podemos afirmar, portanto, que a colaboração entre as instituições de educação básica e as instituições formadoras dos professores é um fator fundamental para a continuidade e o sucesso da formação permanente no micro cenário das escolas.

5.3 AS PERCEPÇÕES E AVALIAÇÕES DA 25ª SER – OURO PRETO E SEU PAPEL NA EFETIVIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Foi pretendido responder no presente tópico o objetivo específico de examinar se 25ª SRE-Ouro Preto é reconhecida como uma instância de articulação entre a escola e seus profissionais e a SEE/MG no que diz respeito à formação continuada de professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Dessa forma, focalizamos as avaliações e percepções dos docentes que colaboraram com a pesquisa e na avaliação de dois profissionais da educação

(também atuam nas escolas estaduais como professora de história e pedagogo, quando não estão ocupando tais cargos), em vista das experiências que tiveram na instância da Secretaria de Educação.

Entendemos que a superintendência tem um papel central no suporte às escolas, aos seus diretores e seus professores. Mas também, é reconhecida constantemente como um órgão de regulamentação ou fiscalização das ações das escolas, que estão sob seu acompanhamento. Uma das suas competências é proporcionar a formação continuada de professores, principalmente da Rede Pública de Educação da Região. E, nesse sentido, desenvolve parcerias com os municípios também. É válido observarmos que o modo como atua no território está atrelado ao tipo de governo (neoliberal, conservador, progressista, etc.) que estará no poder durante quatro ou mais anos. Os relatos indicam quais elementos podem favorecer ou dificultar a formulação e execução de uma formação continuada voltada para a educação das relações étnico-raciais.

5.3.1 Os professores e a 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto

Procuramos examinar como os docentes da REE/MG avaliam e percebem a articulação e colaboração da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto no que tange às escolas onde atuam profissionalmente. A instância também tem determinada autonomia para construir a formação continuada dos professores da rede pública. A relevância é examinar como os docentes se sentem quando questionados dessa colaboração institucional. Nesse sentido, quando existem políticas de formação que estão sempre reiniciando, estamos interrompendo a continuidade de um processo para o desenvolvimento educacional (CURADO-SILVA, 2018). Construimos dois quadros para melhor visualizar as verbalizações e afirmação dos docentes. Observamos a existência de dois cenários no qual se pode avaliar a articulação e colaboração da superintendência quanto à problemática aqui discutida.

Quadro 5 - A escassez de articulação e colaboração da 25ª SRE-Ouro Preto na esfera da formação continuada em Educação Étnico-Racial segundo avaliação e percepção dos docentes

Rodrigo	Não. O que é feito e proposto e conversado é que haja a semana da consciência negra, das africanidades em novembro. E que isso seja transformado num projeto. Mas é a gente com a gente mesmo. Eu não lembro de nenhuma ação governamental feita para a formação continuada e afins não. Para a gente, não. [...]Deveria ser melhor e mais oferecida, já que não é oferecida, né? O que é feito é um cronograma, que é apresentado para a gente de como será a semana da consciência negra, quando será e interdisciplinaridade, mas formação, não. Deveria haver, sim. Mas não há.
----------------	---

Dilza	Olha que eu me lembre, eu posso está bem enganada, mas eu não me lembro de nenhum curso que esteja relacionado a isso apresentado pela superintendência +0.5. E além disso também o estímulo que na verdade +0.5. Parece que teve...não parece, acho que já teve um curso sim, mas eu não participei. Estou tentando lembrar aqui, mas eu acho que já teve uma chamada sim de ter algum desses cursos on-line. Mas a questão é essa. Esses cursos, eles tendem a não serem estimulados no sentido de que a formação continuada [...].
Rubens	[...] o Estado só se preocupa com questões étnico-raciais dentro da escola em dias pontuais. O que eu vejo é que são adotadas algumas medidas para essa formação continuada só que eu acho totalmente falho, né, porque são coisas pontuais, palestras pontuais. Deveria ter um acompanhamento uma pesquisa, uma reflexão, debate coisas que eu não vejo. Em cinco anos de trabalho eu nunca vim nenhuma formação. Tanto é que eu não tenho nenhuma formação vinculada ao estado ((risos)). O Estado e a secretaria de educação não prestam essa formação continuada de forma, de uma forma que tenha qualidade. Que realmente seja uma formação continuada e não uma formação pontual de alguns temas assim soltos.
Glória	Não vi. Não vi nenhum projeto nesse sentido. Na verdade, eu nunca vi nenhuma ação de formação continuada dentro da SRE. Nunca vi. Nunca vi. E na SRE eu desconheço. Se há, eu desconheço. [...] Desconheço um projeto que seja voltado para trabalhar essas questões. Porque eu acho que não interessa mesmo. Se não interessa como governo, culturalmente também não interessa. (Grifos da própria autora).

Fonte: Quadro feito pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

A proposta de política formação continuada que estamos sustentando, defende a responsabilidade do Estado na efetivação desses processos (CURADO-SILVA,2018). Entendemos que as instituições formadoras têm papel essencial na construção dessa realidade. Porém, em momento algum podemos aprovar a isenção do Estado sobre os processos da formação continuada dos professores, inseridos no contexto da educação pública brasileira. Sob esse ponto de vista, reconhecemos que no Estado de Minas Gerais, a Superintendências Regionais de Ensino como a instância do Estado mais próxima territorial e administrativamente falando das escolas estaduais.

Ao indagarmos os professores se a superintendência já promoveu, formulou ou incentivou esta formação continuada observamos que as respostas dos quatro professores que lecionam em escolas e territórios diferentes, se equiparam. Durante quase vinte anos de carreira docente nas escolas estaduais públicas, Rodrigo nega ter visto uma colaboração desse nível. O professor dedica-se a trabalhar em duas escolas estaduais, sendo uma delas de tempo integral. Contudo critica a postura do órgão por não tomar a dianteira e promover processos formativos de qualidade. É desarticulado ao ponto de os professores, individualmente, procurarem os percursos da sua formação. Dilza ressalta outro elemento desse contexto, a falta de estímulo da superintendência para a realização da formação continuada.

Estamos constantemente destacando a falta de sistematização das políticas de formação continuada quando se pensa em educação étnico-racial. Rubens destaca este aspecto das políticas do Estado de ser incapaz de sistematizar a realidade desses processos, portanto são apenas diversas ações pontuais descontextualizadas. Além disso, critica-se a qualidade dessa formação, que em muitos momentos vem como uma atividade imposta e não coletivamente formulada. Segundo Curado-Silva (2018) apreender determinados conhecimentos, construir saberes carece ser uma construção ininterrupta, é necessário ação coletiva indo além da escola, mas por parte da própria gestão de projetos pedagógicos. Na 25ª SRE-Ouro Preto este lugar é a Diretoria Educacional.

Na percepção de Glória, a superintendência não foi capaz de lhe proporcionar esta experiência, pois não é de interesse do governo que haja a compreensão crítica da questão étnico-racial. Podemos afirmar que as principais características da articulação e da colaboração da instância diante das escolas e seus professores são as ações pontuais e descontextualizadas da realidade dos professores e das escolas, o individualismo em contraponto a ação coletiva, a falta de incentivos e sistematização para um política de formação além do baixo interesse da gestão/governo de fazer a escola compreender essas questões. Avalia-se não haver articulação por parte da superintendência.

Quadro 6 - Presença de articulação e colaboração da 25ª SRE-Ouro Preto na esfera da formação continuada em Educação Étnico-Racial, segundo a avaliação e percepção dos docentes

Marcelo	Eu recebo e-mails, eu recebo propostas constantes de formação que vem SRE e são repassadas pelo meu corpo diretor. Eu sei que eles existem, tá? Eu não sei como é que funciona o acesso a eles, exatamente pelo meu foco hoje ser de outra coisa [...] Mas eu não posso falar especificamente como é que funciona a questão da SRE, como é que ela funciona especificamente, um por não ter participado e dois porque a SRE daqui de Ouro Preto, ela apresenta uma série de divergências em relação 0.5+ as escolas mais periféricas por assim dizer. Elas existem, esse contato existe, mas ele não é tão intenso como por exemplo as escolas mais centrais de Ouro Preto. [...] Eu lembro mais de curso de formação tipo de como é que trabalha com redes sociais, como é que trabalha com o computador, com tecnologias.
Lea	Eu me lembro o Peas-Vale ele com a SRE, foi através da SRE e através da prefeitura. Acho que foi convênio. Teve outros cursos que eu fiz também que foi pela SRE e pela prefeitura municipal de Ouro Preto. Eu acho que o tema, ele é muito delicado ainda. Hoje há muita representatividade como eu te falei, do lado de fora.
Zezé	Uai dependem de quem está ocupando a secretaria de educação. Quando eu trabalhava num governo, que a secretaria de educação era a Macaé Evaristo, era outra experiência. A gente era incentivado a discutir isso na sala de aula. A gente era incentivado a trabalhar na verdade isso como uma grande bandeira, como grande fio condutor da nossa prática educativa. Questões de raça, questões de gênero, questões de diversidade, multiplicidade de saberes e pedagogias. Era incrível ((entusiasmo na voz)) era incrível, era incrível, porque tá tinha isso e tinha uma equipe muito a fim de fazer isso. [...] Quando começou o governo do governador Romeu Zema, nossa foi muito diferente ((risos)). MUITO DIFERENTE. Eu escutei um inspetor falando para mim que escola não era lugar de

	<p>discussão política. Um inspetor que é um cargo de chefia muito acima do meu me intimidando dizendo “você não pode discutir política aqui”. Quer dizer, NOSSA, na época da Macaé era o contrário. Era assim “Vamos sim discutir todas as questões polêmicas é do conflito que a gente vai crescer e etc.” Então o governo do Romeu Zema é um, olha ((tom de desabafo, respiração profunda)) para minha sensação como educadora é um ABISMO educacional ((risos)), é um abismo, é a mediocridade, é a mediocridade total, assim é o racismo completo e é tudo. [...]</p> <p>Não. A superintendência estava super envolvida. Dava total apoio, inclusive a gente tinha visitas periódicas da coordenadora do programa. A Macaé fez uma formação. Eu não participei, foi outro professor da escola que foi. Mas teve uma formação para pensar metodologias relacionadas aos temas antirracistas, educação étnico-racial, gênero e homofobia. E a superintendência estava CONSTANTEMENTE com a gente, inclusive eles incentivavam, eles incentivavam muito. A D. que é essa pessoa que eu te falei ela era da superintendência nessa época. Ela sempre ia na escola sempre elogiava o trabalho. Nossa era outro MUNDO.</p>
--	---

Fonte: quadro feito pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Não podemos negar a curiosidade que se fez em torno da percepção positiva da articulação e colaboração da superintendência junto das escolas e seus professores. Quando analisamos as falas de uma das professoras voluntárias, Zezé, encontramos um fator determinante da maior incidência da colaboração entre instituições: o perfil da administração pública de acordo com o governo que toma o poder nas eleições periódicas. O impacto é perceptível no tom como Zezé nos relata sobre sua experiência na mudança de governos que aconteceu em janeiro de 2019. Até 2018 quem governava o Estado de Minas Gerais era o ex-governador Fernando Damata Pimentel do Partido dos Trabalhadores (PT).

Apesar das suas ações controversas na pasta da educação e da crise financeira instalada no Estado no período de governo, a secretária da educação na época era Macaé Evaristo (2015-2018). Além de ter sido a titular da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (2013-2014) criada pelo Decreto de n.º 7.690, de 2 de março de 2012, também coordenou todo processo de implantação das Escolas Indígenas, a Escola Integral em Minas Gerais, a Escola Integrada em BH e as cotas para ingresso de estudantes de escolas públicas, negros e indígenas no ensino superior⁴⁹ na sua passagem pelo MEC. Atualmente é vereadora do município de Belo Horizonte, contudo sempre foi professora. A administração de Macaé Evaristo na Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais é percebida e avaliada de forma positiva pela professora Zezé que nesse momento estava alocada em uma escola de educação integral. Na sua experiência, existiram duas fases dessa articulação. A primeira foi marcada pelo que ela diz que a instância colaborava intensamente, fazendo visitas periódicas às escolas estimulando o diálogo antirracista nesse ambiente e as construções de novas e criativas práticas pedagógicas.

⁴⁹ <https://educacaointegral.org.br/especialistas/macaeevaristo/>

Diferentemente desse período de forte articulação entre superintendência, escolas e professores, após o final do governo Pimentel e início do governo de Romeu Zema do partido Novo as iniciativas se tornaram escassas, quase não fazendo parte do cotidiano dos professores. Marcelo como professor atuando há poucos anos na escola estadual, afirma saber da existência de formação continuada através dos e-mails que a superintendência repassa da secretaria de educação. Contudo, declara que se trata de formação voltada para o uso de ferramentas tecnológicas no ambiente escolar. Além disso, a formação EAD passou a predominar como principal alternativa da formação de professores. O incentivo não era apenas no âmbito da formação, como descreve Zezé, o trabalho coletivo visava a inclusão e a transformação das práticas pedagógicas em sala de aula. O acompanhamento era feito próximo e com a escola.

A lógica de uma educação neoliberal não está desprendida do governo atual. E, influencia diretamente na construção das políticas de formação continuada. A adoção do discurso do empreendedorismo feito pelo governante do Partido Novo faz parte do atual projeto educacional de Minas Gerais. A formação deixa de ser crítica, não considera as particularidades dos territórios e das escolas e seus professores. Lea compreende que a temática da educação étnico-racial ainda tem uma situação delicada na educação da região mesmo afirmando ter participado de cursos promovidos pela superintendência. Concluímos voltando nosso olhar para a gestão do sistema educativo, pois é um aspecto capaz de definir o nível de enraizamento da lei num dado contexto escolar.

5.3.2 Os profissionais da educação e a da 25ª Superintendência Regional Ensino de Ouro Preto

Quadro 7 - Articulação e colaboração 25ª SRE-Ouro Preto, escolas e professores na perspectiva dos profissionais da educação.

Fábio
<p>E eu cheguei, quando eu cheguei na regional foi a primeira coisa que eu falei é que às vezes a regional ela não, é como se ela não fizesse parte das escolas. É como se vivesse em mundos diferentes. Lá está a superintendência e as escolas isoladas se vira. Fica só no papel de cobrança. Então a superintendência pediu para mandar. Então você fica, quando você vê a importância da superintendência para trazer essa abordagem, fazer esse acompanhamento esse monitoramento. Trazer suporte ou estabelecer parceria para que atenda às escolas num todo. E gente percebe que a superintendência ela não tem essa visão da importância dela. Isso é muito preocupante. [...] Porque são assuntos que tem que partir de lá para que as escolas abracem.</p> <p>[...]</p> <p>Eu falo que quando, igual agora a gente está vivenciando um governo novo e esse governo novo ele vem com a ideia liberal. Então se a superintendência ela fica só seguindo protocolo e reproduzindo o que o governo faz isso faz com o que está acontecendo nas escolas hoje. Está todo mundo perdido, desesperado sem saber o que fazer. Porque a escola não tem suporte. Acaba a escola caminhando sozinha. E a superintendência fica cobrando aquilo que a secretaria cobra porque ela trabalha dentro de uma linha de governo. (Grifos da própria autora)</p> <p>[...]</p> <p>É muita coisa para ser feita dentro do espaço escolar e se essas questões partem lá da superintendência fica mais fácil de conseguir, de se conduzir para obter um resultado satisfatório. Mas quando a superintendência não sabe o papel dela aí fica trabalhando só dessa forma, só reproduzindo o que o governo faz. E o governo também até de forma estratégica ele gosta desse tipo de ação da superintendência. Que a superintendência ela fica</p>

condicionada à preencher papel, preencher planilha, preencher o que se pede enquanto aspectos burocráticos. E educação não se faz disso. A educação ela se faz no dia a dia e a gente não pode fugir do nada que está sendo construído de forma tão ampla e de forma política também. Porque quando se fala de étnico-racial a gente tem que entender dentro de uma política social. (Grifos da própria autora).

[...]

Falta esse alinhamento, falta essa articulação. Sabe, falta também ação, mais concreta da superintendência nesse sentido. Talvez a gente receba. Não vou mentir para você não, se eu abrir o e-mail institucional, tem e-mails da superintendência. A superintendência reproduz e-mails o tempo todo. Por exemplo, talvez receba algum texto de étnico-racial que o governo manda, então ela só reproduz. Mas não tem aquela temática de reunir os pedagogos, de sentar com a equipe diretiva, de sentar com os professores para ter uma discussão, ter uma concepção mais ampla do assunto. (Grifos da autora).

Fonte: quadro feito pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

O profissional da educação, Fábio, esteve à frente da superintendência em 2018 e deixou seu cargo no ano seguinte, 2019. A principal crítica exposta foi a distância que a superintendência mantém das escolas que acompanha e monitora. O profissional caracterizou o novo governo estadual na época de neoliberal. E, por esse motivo, a falta de autonomia para realizar novos projetos, novas ações que não a reprodução dos assuntos e processos demandados pela secretaria estadual de educação, comandada atualmente Julia Sant'Anna, o levou a deixar o cargo. Na avaliação de Fábio o atual governo tem como estratégia monitorar fortemente a superintendência e suas ações, além de fazê-la como instância capaz de regular e fiscalizar as o trabalho nas escolas estaduais da região. Visto que, a educação étnico-racial também é uma educação crítica sobre a realidade sócio-política, na percepção do profissional não é de interesse dessa gestão criar condições objetivas e programas de formação continuada que tratem da questão com os professores.

Na sua avaliação, não há alinhamento e articulação entre o eixo superintendência e escola. E quando esse contato se dá é um momento de orientação para o cumprimento das demandas fora da realidade local dos professores e demais profissionais da educação. Ou seja, o trabalho burocratizado da superintendência sobrepõe a construção de um projeto pedagógico fortalecido a partir dos temas ligados à diversidade e inclusão. Além do mais, estamos falando de uma transição que envolve um projeto de educação. Dessa forma, por estar intimamente relacionada ao modo como os governos administram o projeto educativo, deve haver sempre a rearticulação da sociedade num contraponto aos retrocessos causados por determinados governos e suas gestões. Assim, “Essa rearticulação da sociedade tem os movimentos sociais como um dos seus principais protagonistas ao lado de outras frentes, organizações e instituições de caráter democrático e progressista” (GOMES, 2012, p. 22).

A percepção de Fábio é baseada, principalmente, no tempo em que esteve atuando na 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto (2018-2019). Portanto, a avaliação nos chama atenção para a falta de autonomia nas decisões que dizem respeito às escolas estaduais

dos municípios do seu domínio. E a despolitização do discurso e da educação, em vista de uma gestão “neutra”. Esses elementos desqualifica e desestimula as ações formativas que envolvem a educação étnico-racial ou qualquer trato da diversidade.

Interessa-nos analisar como a nível municipal, também vivencia-se situação semelhante quando a pauta é a implementação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas e na formação continuada dos docentes da rede. Como visto na seção três, o pesquisador Felipe Datti Dias (2020) desenvolveu um estudo sobre a implementação da referida legislação no município de Mariana/MG. A compreensão final dos dados afirmou que

No âmbito municipal, pelo que foi levantado nas documentações relativas à referida norma, a Secretaria de Educação não moveu nenhum ato normativo específico para que houvesse uma regulamentação municipal para o cumprimento da lei (DIAS, 2020, p.64).

O contexto local relacionado à secretaria municipal de educação nos faz refletir acerca da ausência de regulamentação da Lei na formação de professores do Estado, a partir da SRE/Ouro Preto. Além disso, apresenta um cenário controverso e flutuante, pois Dias (2020) afirma que quando houve a mudança no cargo de secretária de educação, permitindo a posse de uma pessoa ligada ao movimento negro de Mariana, aconteceram incentivos para a efetivação da educação das relações étnico-raciais nas escolas da rede. Buscou-se articulação e apoio das outras instâncias do poder público do município para realização das ações pretendidas.

O fato é que as trocas dos governantes de uma cidade têm relação direta com a nomeação das próximas pessoas para os cargos ditos de confiança”, como é o caso de uma secretaria, por exemplo. Com isso, alguns trabalhos são interrompidos. Outros arquivados e na pior das hipóteses, descartados como ‘lixo’ (DIAS, 2020, p.71).

Logo, como na conjuntura da SRE/Ouro Preto, após a administração da secretaria municipal de educação ser alterada, considerou-se a lacuna das ações e documentação quanto a implementação da política. Comprova-se, mais uma vez, a importância das pessoas negras envolvidas com os movimentos sociais e ativistas das pautas raciais estarem ocupando cargos de chefia na administração pública. Os cargos tornam-se espaços estratégicos para dar concretude às normativas de promoção da igualdade racial e valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas do Brasil, no contexto educacional. O governo que está no poder e seleciona a equipe que irá gerir a educação influencia diretamente na decisão de implementar ou não determinada lei. No relato do profissional da educação Fábio há a perspectiva de como o Estado, neste caso a secretaria de Educação e suas instâncias devem ser administradas e geridas. Isto inclui falar da implementação da Lei nº 10.639/2003 junto das superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais. O atual governo, comandado por Romeu Zema (Partido

Novo) sustenta os valores neoliberais, buscando privatizar várias frentes da educação pública, isto afeta abrange a formação continuada dos professores das escolas estaduais e o modo diretivo e ordenado como se relaciona com a SRE/Ouro Preto na crítica levantada por Fábio.

Quadro 8 - Articulação e colaboração 25ª SRE-Ouro Preto, escolas e professores na perspectiva dos profissionais da educação.

Rosani
<p>A gente tinha como orientação de visitar essas escolas de quinze e quinze dias. De ir à escola, de conversar com o diretor, de conversar com especialista de ir à sala de aula, de conversar com os professores houve uma aproximação nesse Programa de Intervenção Pedagógica que durou lá mais ou menos uns oito anos, uma aproximação da superintendência muito grande com a escola e com os professores e havia sim períodos de formação de professores. Não vou entrar aqui no mérito da qualidade dessas formações não ((riso)), mas assim havia. +0.5.</p> <p>A gente se reúne com professores num hotel que tem ali em Cachoeira do Campo. A gente já fez capacitação de dois, três dias com professores lá na época do PIP e na época da e Educação Integral também. Havia esse fomento essa conversa, esse diálogo com os professores. Eu sinto essa diferença de antes de entrar na superintendência, como professora, o tempo que eu passei como professora eu nunca vi um analista educacional ir à escola para conversar comigo ou com especialista ou conhecer a escola. a superintendência nunca chegou, nunca vi a superintendência chegando na escola, os representantes dela chegarem à escola para dialogar com o professor. [...] E tinha nessa época um apoio financeiro muito grande. [...] Havia um investimento muito alto nessas formações.</p> <p>Foi uma mudança de postura porque a gente vinha de oito anos de governo do PSDB, do Aécio Neves e do Anastasia, nessa perspectiva de formação e de <i>topdown</i>, a gente ia lá recebia a formação, chegava aqui e passava. Essa autonomia de gestão e desse olhar para o território ela veio com muito significado no governo Pimentel e na gestão da Macaé, que foi de 2014 a 2018, né. Dá para perceber essa autonomia e essa forma de lidar com os territórios no governo da Macaé de 2014 a 2018. Isso assim é nítido.</p> <p>Então, as duas leis chegaram dentro, a gente começou a falar disso realmente na gestão da Macaé. Tanto que a educação do campo, a educação quilombola, ela tomou corpo exatamente nesse período. Teve um encontro também, nesse encontro de educação do campo a gente tinha uma escola quilombola que era reconhecida como escola quilombola. Ela era do campo e quilombola. Nesse período, nesse momento foi quando a gente teve oportunidade de falar sobre o que estava na lei. E nas reuniões no encontro da EJA, isso era também MUITO debatido, muito falado por causa da característica da EJA mesmo.</p> <p>O que a gente procurou fazer naquela época, como a gente promovia esses encontros de educação do campo, quilombola e de educação inclusiva e tal. A gente sempre procurou levar pessoas que tivessem algo a dizer e a acrescentar. Por exemplo, eu me lembro da gente ter convidado o professor E. da UFOP, professor E. que [trabalha] com essas questões, ele foi falar para a gente.</p>

Fonte: Quadro feito pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

A profissional da educação Rosani, inicia sua fala dizendo como a superintendência veio a se aproximar das escolas estaduais que acompanhava. No seu tempo na instância teve oportunidade de coordenar o Programa de Intervenção Pedagógica, no qual, além do acompanhamento do trabalho docente e das práticas pedagógicas, também fazia um trabalho de “capacitação” dos professores inseridos nos variados contextos escolares da região (escola integral e integrada, EJA, escola quilombola e escola do campo). O diálogo entre escolas, professores e a superintendência era direto e constituía um trabalho de mais autonomia, distanciando-se da reprodução das demandas constantes por parte da secretaria estadual de educação.

Na sua experiência, observamos um movimento que temos argumentado ao longo da pesquisa. A influência da governança no poder na formulação e execução de estratégias na gestão e administração pública. Ao relembrar sua trajetória profissional nesse ambiente, Rosani enfatiza duas experiências. A primeira como professora, num momento onde o contato da superintendência com as escolas era mínimo e quase não se tinha a presença desses profissionais nas escolas, nas conversas com os professores e especialistas em educação. E após ser convocada para trabalhar no órgão governamental, enquanto coordenadora e analista educacional. Nesse período de atuação construiu a articulação entre as instituições e fez parcerias com a UFOP para a realização de encontros de formação.

Rosani afirma que houve uma mudança brusca no que tange a gestão estratégica dos governos do Partido da Social Democracia Brasileira, visão política mais neoliberal, economicista, para o governo do Partido dos Trabalhadores. Assim, vivenciou a transição de gestão na educação mineira. A gestão de Macaé Evaristo foi classificada pela entrevistada como um momento de maior autonomia das superintendências para realizar os projetos a partir da demanda educacional do território. A gestão se estendeu ao longo dos quatro mandatos. E, devido à trajetória política, social e educacional da ex-secretária de educação, Rosani relata que o tratamento de questões como escola quilombola, educação inclusiva, questões étnico-raciais se intensificaram. Portanto foi o auge da discussão sobre a Lei nº 10.639/2003 na Região dos Inconfidentes.

Entre os encontros e diálogos da Educação de Jovens e Adultos, da Educação do Campo, da Educação Quilombola (a Escola Estadual Monsenhor Moraes está localizada no município de Mariana e é frequentada pelos quilombolas da região) e Educação Integral Integrada a questão étnico-racial era uma realidade, na avaliação de Rosani. Além disso, as parcerias mantidas com a UFOP reforçam a estratégia de formação e práticas desde o que há no território, assim como do conhecimento produzido pelos professores que estão presentes nesses municípios por conta do trabalho. Outra avaliação feita pela profissional da educação é que antes de chegarmos ao ano de 2018 a disponibilidade de recursos e financiamento para a realização de formação para os professores ou para melhorar a prática pedagógica era maior, contudo, o agravamento da crise política e econômica do estado não foi possível continuar os projetos que estavam em andamento. Os encontros de professores organizados pela superintendência em diálogo com a coordenação das escolas aconteciam entre duas ou três vezes ao ano, todavia foram interrompidos desde 2019.

Ao compreendermos as avaliações que os professores fizeram e os profissionais da educação que atuaram diretamente na superintendência de Ouro Preto, concluímos que a

colaboração da instância para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 na formação de professores ainda é fortemente influenciada pelos governos que transitam o poder no Estado de Minas Gerais. Apesar de suas Diretrizes, Parâmetros constituírem uma política de Estado, ela não vem sendo implementada como tão, considerando as percepções e avaliações do grupo de sujeitos que fizeram parte da pesquisa. Acreditamos que para detalhar melhor este contexto, é necessário levantarmos outros questionamentos e investigar mais detalhadamente. Portanto, em alguns momentos a 25ª SRE é identificada como uma instância que está próxima e em colaboração com as escolas da Região dos Inconfidentes. Em contrapartida, também é identificada como ausente no território, assim como um órgão reprodutor das ações da secretaria estadual de educação. Ademais, é identificada como instituição de fiscalização e regulamentação da secretaria mais próxima dos estabelecimentos escolares.

5.4 TRABALHO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIANTE DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Para Paulo Freire (2020) a formação permanente do professorado exige que haja a reflexão crítica sobre suas práticas e ações educativas. Desse modo, o pensar criticamente sobre a prática pedagógica a transforma positivamente. A teoria deve estar em consonância com a realidade da prática. Nesse sentido, buscamos apreender e compreender intimamente a relação do que estamos discutindo neste estudo com o trabalho docente dos voluntários da pesquisa. É um modo de sabermos como o trabalho docente é desvelado em face da educação étnico-racial, os impactos das experiências de formação na sala de aula. Não estabelecemos a proposta como objetivo de pesquisa.

O campo e o referencial teórico nos mostraram a importância de ouvirmos sobre algumas experiências de trabalho, entendendo que existe uma qualidade dialógica entre formação permanente e trabalho docente. Isto porque, estudar o contexto dessa atividade inerente ao ser humano implica questionarmos o modo precário, sem autonomia e desvalorizado como é condicionado o exercício da profissão docente, trazendo consigo a fixação de um individualismo e a contraversão da responsabilidade do processo de formação dos educadores, muitas vezes, os culpabilizando pela conjuntura estabelecida. Rodrigo, enquanto professor atuando em mais de uma escola da REE/MG nos inteirou sobre esta estrutura precária, de um trabalho docente sobrecarregado. Assim, o desânimo para realizar as atividades do Dia Nacional da Consciência Negra é justificado devido à sobrecarga do trabalho nas escolas.

Rodrigo: Isso é difícil falar assim para você +0.5. São dez anos para cá. Não sei te

falar assim, não sei te precisar. Mas, sobretudo a questão de história da África e da relação da identidade do ser negro, da cultura negra e da influência africana na cultura brasileira. Basicamente isso. [...] Eu acho que é possível fazer mais. É possível fazer melhor. A gente também é atropelado o tempo todo para dar conteúdo e fechar livro e terminar capítulo. **Essa BUROCRACIA acaba atrapalhando o melhor trabalho, né.** Você tem que fechar notas, você tem que dar prova, você tem que corrigir, você tem que fechar bimestre, você tem que fechar trimestre. Você tem de fechar ano, então às vezes quando chega em novembro **que está todo mundo de saco CHEIO de tudo, é o momento de fazer consciência negra, é o momento de fazer africanidades.** (Grifos da própria autora).

O desabafo de Rodrigo não é um sentimento único e singular da sua experiência. Mas interfere na forma como dialoga com os projetos e atividades para pensar a consciência negra nas escolas onde trabalha. A perspectiva do idealismo é revelada quando o docente aponta para o cansaço dos professores em desenvolver as sequências didáticas e demais atividades educativas em prol desse dia. No domínio individual da relação entre professor e alunos, Rodrigo procura incorporar o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana discutindo sobre a História da África, relação de influência desse continente para construir a cultura brasileira, também discute a identidade e cultura negra no Brasil. Como ele seleciona o livro didático com o qual deseja trabalhar, o analisa antes identificando a presença do tema nas unidades do livro. Trabalhando numa outra escola, porém no mesmo distrito, Dilza tenta desenvolver práticas pedagógicas individuais sobre o tema.

Dilza: Isso daí acaba que vindo no meu cotidiano. Como eu estava falando com você assim, lógico que não é sempre +0.5. Como a minha formação vai mais pra essa parte da linguística, daí eu trabalho com a leitura, então eu tendo a pegar textos que podem ter relação com isso. **Ou da questão da mulher, ou da questão da mulher negra, de juventude.** [...], mas eu fiz com os meninos um passeio. Eles tiveram que me apresentar o distrito mostrando a influência do povo negro na construção do distrito. [...] **O que eu tenho pra mim é, se no cotidiano eu busco alguns temas, alguns textos com esse tema, pra mim novembro eles ficam muito mais recorrentes.** Fico novembro todo eles vão ter contato só com textos, **todos os textos que eu for trabalhar com eles são textos com a temática.** (Grifos da própria autora).

Dilza é professora numa escola localizada no Distrito de Ouro Preto, Antônio Pereira. Segunda ela, seus alunos são em maioria negra, e nesse sentido vivem um apagamento diário da história do distrito seja pela exploração das mineradoras da região, seja pelo estigma racial e social construído em torno da população local. A docente busca trabalhar com este público a reconstrução histórica do distrito a partir de sua ancestralidade, arquitetura e da identidade local. Sua prática pedagógica busca as temáticas sobre a questão étnico-racial mais aproximadas dos estudantes, como falar sobre a condição da mulher negra (feminismo negro) e sobre a juventude. O trabalho docente, por ela desenvolvido, é individual entre ela e seus alunos, mas é constante. E, intensificado no mês de novembro. É característica da sua prática pedagógica focar

exclusivamente nas leituras sobre a temática neste mês, mesmo reconhecendo a pouca habilidade em realizar projetos maiores e em colaboração.

A posição do trabalho docente de Dilza vai na direção ao que GOMES (2001) está criticando ao longo desses anos. Pensar em ações articuladas sobre educação, raça e cidadania para além das discussões transversais do tema ou propostas curriculares emergentes. Trata-se de questionar a nossa prática pedagógica para compreender o lugar que a raça tem nessa dimensão, nos projetos a fim de garantir uma educação de fato democrática e cidadã.

Rubens: O que eu faço, quando aparece essa temática eu não espero dá maio muito menos novembro para tratar esses temas, principalmente fazendo um paralelo com a atualidade. [...] Os temas das minhas aulas quando abordam essa temática do negro no Brasil, eu sempre tento falar sobre a história, sobre o século XVIII, século XVII, as políticas abolicionistas do século XIX. Só que eu trato isso com temas atuais. Eu faço eles entenderem primeiro o contexto onde eles vivem, a sociedade onde eles vivem, o preconceito que eles sofrem. Mas isso eu trato com eles o ano todo. Eu não espero treze de maio, eu não espero mês da consciência negra, o estado quer que eu faça cartazinho para tirar foto. Eu trato então. Eu tento trazer o máximo que eu consigo da minha disciplina e do meu conhecimento sobre esses temas para eles meio que refletirem o lugar que eles estão vivendo. (Grifos da própria autora).

Rubens também não espera os meses e datas específicas para alimentar uma educação numa perspectiva da diversidade cultural. Suas experiências da prática pedagógica estão relacionadas ao local onde os alunos residem, o distrito de Monsenhor Horta, no município de Mariana. O professor procura relacionar a história do negro no Brasil aos elementos locais que formaram o distrito. Ressalta que aproximadamente 80% dos seus alunos são negros. O perfil étnico-racial do público atendido na escola não impede o preconceito e a intolerância religiosa dos alunos e de alguns professores. Em vista disso, Rubens desenvolveu atividades educativas que tinham como foco a compreensão das religiões afro-brasileiras de matrizes africanas. Em fala, o professor afirmou trazer a discussão no cotidiano da disciplina dentro daquilo que pesquisa por interesse individual. Seu trabalho docente desde a temática está centrado na mediação da construção da identidade e tolerância religiosa dos alunos. A prática pedagógica nas escolas brasileiras permanece orientada pelos pressupostos, valores e conhecimentos eurocêntricos. As práticas de Rubens são organizadas num espectro do pensamento contra hegemônico que marca a crítica aos valores, crenças e conhecimentos hegemônicos enraizados historicamente na educação escolar brasileira.

Marcelo: Eu não tenho um plano de educação em específico para certos tipos de conteúdo. Eu me oriento muito pelo material didático que é ofertado pela própria instituição. E a partir do material didático eu vejo o que está faltando e tento incluir. Por exemplo, eu tenho três conteúdos que estão voltados majoritariamente para a educação étnico-racial que é primeiro a formação de nações e de reinos dentro do continente africano a partir do século XIV, segundo quando a gente fala sobre Egito

e o que vai ser chamado de Reino de Cuche⁵⁰[...]. O terceiro obviamente é a questão do processo de escravização que a gente tem no Brasil, **mas não só isso como eu também trabalho dentro desse processo, eu acho importante trabalhar questões de resistência, e questões de influências culturais que a gente tem. [...] Eu meio que introduzo isso ao longo do ano e eu vou discutindo isso de maneira contínua com eles.** (Grifos da autora).

Questionado se elabora ou segue um plano de ensino que envolva continuamente o conhecimento sobre a educação das relações étnico-raciais, Marcelo declara não especificar detalhadamente em um plano qual conteúdo pretende abordar em suas aulas. Para além do planejamento, explicitou manter um trabalho organizado por séries nas quais as temáticas estão diretamente conectadas, não simplesmente diluídas no conteúdo da disciplina. Dessa forma, as práticas se dão num ritmo contínuo. É importante explicar que quando Marcelo diz sobre o período de escravização dos africanos no Brasil, não trabalha o conteúdo de forma tradicional. Ele busca fazer um contraponto crítico ressaltando os movimentos de resistência negra nesse período, saindo do discurso histórico eurocêntrico e hegemônico que deixa os créditos da abolição das pessoas escravizadas nas mãos da princesa Isabel ou dos abolicionistas brancos da época.

Glória: O tempo inteiro. Todos os assuntos que a gente tem que dar em Artes, seja na História da Arte, seja nas Estéticas, seja nas Linguagens, porque a gente tem que dá as quatro linguagens. [...] Ontem mesmo eu respondi uma pesquisa de uma escola que eu trabalho. Eles estão querendo estruturar o PPP⁵¹. “Você acha que deveria ter o que?” Eu coloquei. Projeto estruturante baseado na lei 11.645 A nossa comunidade é uma comunidade rural, preta.

A fala da professora Glória destacou um instrumento essencial para a orientação do trabalho docente, o Projeto Político-Pedagógico das escolas. Além de confirmar positivamente o desenvolvimento de práticas pedagógicas dentro dos conteúdos que abordassem as questões étnico-raciais, Glória sugeriu numa pesquisa na escola a existência do PPP baseado na Lei nº 11.645/2008, considerando que a localidade onde leciona é majoritariamente composta de pessoas negras. Ao falar sobre as escolas e suas práticas Gomes e colaboradores (2012) observaram que

o envolvimento do coletivo de professores(as), em vez de práticas personificadas e/ou isoladas, e a inclusão da temática ou dos projetos desenvolvidos no PPP da escola facilitam a continuidade das atividades desenvolvidas, a despeito da transferência de um(a) docente específico, o que, em alguns casos, e não só em projetos relativos à temática étnico-racial, tem significado o fim de trabalhos promissores no interior de instituições escolares (GOMES e col, 2012, p.75).

⁵⁰ O Reino de Kush ou Cuche foi uma superpotência africana e sua influência se estendeu até o atual Oriente Médio. O reino existiu por centenas de anos e, no século 8º antes de Cristo, conquistou o Egito, também na África, governando-o por décadas. <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-40484880>

⁵¹ Projeto Político Pedagógico.

Constatamos que as práticas pedagógicas são mais intensificadas no cronograma dos respectivos docentes nos meses de maio e novembro, devido à simbologia e as implicações dessas datas de combate a discriminação racial e de comemoração da consciência negra no Brasil. Além disso, igualmente como analisamos na formação continuada, a organização do trabalho docente e a realização das práticas pedagógicas na sala de aula, são ações individuais, pois demonstrou em sua maioria ser uma construção do professor em diálogo com seu material didático e seu conhecimento sobre o tema. A pesquisadora Sandra Lessa (2015) problematizou, através de um estudo de caso no âmbito de uma escola municipal do Distrito de Ouro Preto/MG, a ausência de institucionalização da legislação no trabalho e nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelas docentes no estabelecimento educacional em questão. A partir dos relatos das professoras atuantes na unidade de ensino, a autora põe em evidência a fragilidade da discussão sobre educação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Alguns fatores foram analisados como limitações e impedimentos para o cumprimento da lei.

A partir das respostas das professoras sobre os impedimentos, dificuldades e limitações para o desenvolvimento de trabalhos relacionados à temática étnico-racial, verificamos que as respostas se aproximam muito no aspecto referente ao que as professoras apontaram como “empecilhos” para trabalharem a lei, a saber: - desconhecimento parcial ou total sobre a Lei 10.639/03; - falta de formação inicial e continuada para trabalhar de forma a contemplar a lei, ou seja, tanto na graduação como nos cursos de capacitação de professores ofertados pela Secretaria Municipal de Ouro Preto, a temática das relações étnico-raciais não é trabalhada; - escassez de tempo para incluir a temática étnico-racial nos conteúdos curriculares e um planejamento em conjunto com todas as professoras e direção/supervisão pedagógica da escola [...] (LESSA, 2015, p. 82).

Algumas dificuldades, impedimentos e limitações são comuns a todos os profissionais da docência, sendo do Ensino Fundamental ou Médio da Educação Básica. Os relatos dos docentes efetivos das escolas estaduais convergem com os resultados do estudo de Lessa (2015) quando afirma haver a escassez de formação docente adequada para fortalecer a discussão da temática nas salas de aula. A questão do trabalho docente colaborativo e planejado torna-se outro aspecto negativo, no sentido de que é abstraído, deixando contribuir para a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais. O contexto do estudo de caso de Lessa (2015) e da presente pesquisa apresentam dados relevantes para ampliarmos a discussão na Região dos Inconfidentes.

Nas entrevistas concedidas pelos professores, o aspecto substancialmente positivo foi identificar que o trabalho docente de cada educador está comprometido, em alguma medida, com o trato das relações étnico-raciais, com a diversidade cultural e histórica nas práticas pedagógicas no decorrer de todo o ano letivo dos estudantes. Indica-nos que apesar das

limitações da formação continuada promovida pela Secretaria de Estado de Educação - SEE/MG ou pelas Instituições de Ensino Superior, há positiva adesão e reconhecimento por parte desses docentes, quanto à problemática na sala de aula. Na visão de Curado-Silva (2018) é importante que façamos do trabalho docente e suas condições objetivas uma marca da formação continuada.

A prática pedagógica baseada no preconceito de raça, classe e gênero ofende a *substantividade* do ser humano e nega radicalmente a democracia (FREIRE, 2020, p.37). E, portanto, fazer um trabalho docente contra hegemônico em diferentes pontos, exige uma formação intrínseca à crítica da realidade das relações raciais no Brasil. Exige tomar conhecimento das lutas de resistência dos movimentos negros. Um conhecimento que foi apropriado pela maioria dos docentes voluntários. Orienta-se através das práticas pedagógicas antirracistas. Não podemos afirmar conclusivamente sobre o grau de enraizamento da legislação em todas as escolas estaduais localizadas nos municípios de Mariana e Ouro Preto, considerando a escala enraizamento intenso, enraizamento mediano enraizamento fraco (GOMES e col. 2012, p. 75). Contudo para esse primeiro momento foi possível compreender como a formação continuada e práticas pedagógicas estão relacionadas quando nos referimos à implementação da Lei nº 10.639/2003 nesses territórios.

5.5 VIVÊNCIAS FORMATIVAS DO PROFESSORANDO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Pretendeu-se aqui compreender de que modo esta formação continuada foi experienciada, ou seja, vivenciada, pelos docentes. No sentido de saber se houve ou não as experiências em formação continuada sobre a temática. E se sim, de que modo ocorreram. Como seres humanos, temos a capacidade de apreender e aprender a partir das nossas experiências social e historicamente falando (FREIRE, 2020), enquanto parte de uma coletividade que vem se construindo nas relações sociais ao longo da história da humanidade. Nessa perspectiva, entendemos que ouvir os relatos das experiências dos professores entrevistados nos ajuda a entender em que medida a Lei nº 10.639/2003 está sendo efetivada no contexto da formação continuada.

Rodrigo: Te confesso que eu nunca fiz. É um defeito até meu, mas eu nunca fiz. Só durante durante a semana de consciência negra ((tom de voz enfático de afirmação)). De conscientização de africanidades. Eles pedem temas, é um tema transversal. Sugere. E interdisciplinaridade para a gente trabalhar. Mas, repito ((reafirmando sua experiência)) não que eu me lembre. **Não houve oferta de cursos para isso, nem formação continuada. Se a gente quiser a gente vai ter que correr atrás disso,** a gente tem que correr atrás de site, de curso, de palestra, de vídeo no YouTube.**Eu**

sinto falta disso. Sinceramente, eu sinto. (Grifos da própria autora).

Rodrigo é enfático ao afirmar que sua experiência de formação é pautada nos projetos do Dia Nacional da Consciência Negra, 20 de novembro. Contudo, não lhe foi proporcionada outras alternativas de formação continuada para além dessa data tão simbólica para o Movimento Negro Brasileiro. Conseqüentemente, Rodrigo enquanto professor trabalhando há quase vinte anos na Rede Pública de Educação em Minas Gerais, não foi orientado ou incentivado a participar de práticas formativas que abordassem a temática. Sua experiência é marcada pela ausência de diretrizes articuladas por parte do Estado que o oportunizassem viver este processo.

Todavia é preciso lembrar que a formação continuada está envolvida com o trabalho docente numa conexão dialética, na qual não é possível desvinculá-la do trabalho e da vida desse professor (CURADO-SILVA, 2018, p.95). As discussões interdisciplinares sobre os projetos a serem desenvolvidos nessa data comemorativa. Ou a análise do livro didático, como parte do trabalho docente, também estão relacionadas à formação do docente. A falta de suporte, incentivo e oportunidade também faz o professor construir suas experiências formativas no individual, sem momentos de compartilhamento desses encontros e diálogos.

Dilza: De formação continuada especificamente a minha pós-graduação. **O produto final que vai ser um artigo trata sobre +0,5 de repensar um pouco o que significa a aplicação dela, dessa lei para fundamental II**, que são alunos que estão ali iniciando leituras um pouco mais densas, mas que ainda tem bastante dificuldade. **Mas que a leitura também esteja a serviço também dessa construção dessa identidade, dessa consciência de si enquanto +0,5 sujeitos negros ou sujeitos brancos.** (Grifos da própria autora)

Enquanto formação continuada para a educação das relações étnico-raciais, Dilza vem experienciando sua pós-graduação em Ensino da Língua Portuguesa numa Instituição de Ensino Superior, o Instituto Federal de Minas Gerais/Ouro Preto. A professora escolheu realizar sua pesquisa na área da literatura, enfocando a aplicação da referida Legislação para buscar compreender como os estudantes de determinado período da educação básica vem construindo suas identidades a partir da literatura. Apesar da iniciativa para participar tenha sido da própria docente, trata-se de pensarmos mais uma vez o papel que estas instituições formadoras exercem na vida profissional dos professores da educação básica. Contudo, Dilza nos relatou que não teve a oportunidade de vivenciar essa formação enquanto um programa ou um projeto iniciado pela secretaria de educação.

Dilza: É uma pós do IFMG, aqui de Ouro Preto que é voltada para o ensino de língua portuguesa. É, começou no começo do ano passado +0,5 eu não vou lembrar o mês agora. Mas no começo do ano passado e a perspectiva era que terminasse neste...mês

passado. Mas por conta da pandemia a gente vai estender um pouco mais. Porque as atividades lá de fato pararam, agora que a gente está retomando. Cada aluno, eu acho que somos 20, é a primeira turma dessa pós e **é uma pós voltada pra professores de língua portuguesa ou professores de pedagogia, formados em pedagogia e que reflitam o que significa o ensino de língua portuguesa.** Então vai ter trabalho voltado para a parte linguística. Vai ter trabalho voltado para a parte de literatura, pros campos da língua portuguesa. **E no meu caso eu tive um orientador que é da área de literatura e eu me senti um pouco mais motivada.** (Grifos da própria autora).

Ainda sobre suas experiências, a docente nos fala sobre sua experiência com a UFOP, onde desejou fazer uma leitura das relações étnico-raciais brasileiras numa perspectiva crítica das condições de vida da população brasileira, seguindo as análises feitas pelo movimento negro do país. O Neabi, é um núcleo de estudos capaz de dar suporte aos professores da educação básica quando se fala no enraizamento da Lei nº 10.639/2003 nas escolas da região. Assim, é importante considerar o tripé da universidade, pesquisa, extensão e ensino, visando a conjugação do projeto com um acadêmico projeto social com fins de combater as desigualdades (COELHO,2010, p.33).

Dilza: Tem. A UFOP tem crescido essa discussão. Eu não vou lembrar agora qual que é o curso +0,5, mas foi elaborado pelo Neab⁵². [...]Eram várias palestras. **Uma delas era inclusive pra falar um pouco das realidades de pessoas negras aqui no Brasil e de pessoas negras nos Estados Unidos.** Não era voltado para a educação, mas era pra entender um pouco mais da sociedade brasileira e da sociedade norte-americana. +0.5 A época foi, deixa eu ver +1.0. Eu não vou lembrar qual que era a atividade. [...]Isso. Tem...são dois encontros que acontecem em juntos. É o nacional e o regional juntos. Mas eu vou esquecer, eu esqueci o nome. (Grifos da própria autora).

O acesso às ações das instituições formadoras, aos núcleos de estudos e aos grupos de pesquisa ainda é um desafio e nem todos os professores estão em contato com este espaço de formação continuada. Rubens vem construindo sua formação após a licenciatura em história individualmente, dentro dos seus interesses quanto às temáticas que fazem parte da educação étnico-racial. O tema das Religiões de Matrizes Africanas é seu foco de interesse para estudos, e, dessa forma, falar sobre tolerância religiosa é uma prática pedagógica constante no seu dia-a-dia escolar.

Rubens: Não. Nunca tive essa oportunidade na verdade. Eu sempre pesquisei esse tema por conta própria, porque eu sentia falta disso na escola. Tanto é que na minha viagem à Salvador eu meio que priorizei isso. Eu conheci vários terreiros lá. Vários terreiros. E conversei com uns cinco, seis pais de santo, perguntando justamente esse viés educativo da religiosidade de matriz africana. Essa parte de estudo mesmo de religiões de matriz africana, esse estudo da reflexão étnico-racial parte mais do meu estudo mesmo do que outros professores, ou direção ou secretaria. **São coisas que são tratadas igual eu te falei, pontualmente em maio e novembro e nada mais que isso.** (Grifos da própria autora).

⁵² Núcleo de Estudos Afro-brasileiros/UFOP.

Quando lhe perguntamos se já havia experienciado algum processo formativo através da secretaria de educação que o marcou, Rubens negou. O docente questiona que sempre buscou conhecer os temas relacionados à diversidade cultural sozinho, equilibrando vivência pessoal com vivência profissional. A iniciativa foi tomada por ele devido à carência que sentiu sobre o tema e a ausência de ações ou projetos na escola que falassem sobre as religiões de matrizes africanas (religiões afro-brasileiras) no Brasil. É recorrente nas falas dos docentes referirem-se à formação continuada oferecida pelo Estado ou num projeto da escola como uma ação pontual, sem continuidade e desprezado da realidade escolar na qual se encontram.

Marcelo: Em relação especificamente à cursos de pós-graduação ou [algum curso] de formação continuada eu ainda não fiz por dois motivos. **Eu ainda estou em estágio probatório, na minha escola. Então eu estou um pouco mais ainda focado na questão do meu estágio, de não ter nenhum tipo de problema em relação a isso.** E segundo também, porque eu acabei de sair da faculdade, muitos conhecimentos eles ainda estão presentes dentro do meu dia-a-dia. (grifos pela autora)

Marcelo, diferentemente dos demais entrevistados, se mostrou centrado no seu trabalho docente por estar em estágio probatório. Relatou anteriormente que vem participando do grupo de estudos juntamente com outros professores das disciplinas de ciências humanas. Esta rede de colaboração o auxilia na construção das suas práticas pedagógicas. Assim como Lea, está inserido num contexto escolar em que o projeto do Pibid Afro Indígena se fez presente. Além disso, como professor de história licenciado pela UFOP, Marcelo relatou que em sua formação inicial teve a oportunidade de participar das disciplinas inspiradas na Lei nº 10.639/2003. O que lhe foi vantajoso no momento em que precisou compreender o território onde a escola está localizada (na periferia de Ouro Preto), e, também, para identificar seus alunos, suas demandas sociais e educacionais.

Lea: Nós tínhamos, tinha uma turma de referência, viu? Que eles trabalharam durante o ano todo. **Mas durante a gente trabalhava com mural durante o ano todo. Nós fazíamos três a quatro eventos por ano na escola.** Porque a escola lá é manhã, tarde e noite. A gente sempre envolvia a escola nesse trabalho. (grifos pela autora)

As experiências de formação continuada da professora Lea estão significativamente ligadas ao projeto do Pibid Afro Indígena e à atuação da UFOP enquanto parceira e colaboradora com a escola e com os professores. Estas experiências iniciaram-se em 2015 e percorreu até o início de 2019. Ao descrever a experiência dos projetos de intervenção educacional sobre a formação continuada no contexto das ações promovidas pelo NEABI

GERA⁵³/UFPA⁵⁴, Coelho e Soares (2015) comprovam que a formação e os produtos desse processo têm impacto positivo quando se questiona o enfrentamento das desigualdades quanto à questão étnico-racial, na rotina das escolas. As iniciativas dos núcleos de estudos que refletem diversidade étnico-racial na universidade se transformam num catalisador importante quando olhamos para a formação permanente e para as práticas dos professores da educação básica.

Glória: Eu fiz alguns treinamentos de ator. Eu fiz aula de dança afro na Fundação Cultural no Estado da Bahia, eu fiz essa aula. Eu fiz um curso, mas não foi um curso oficial assim de especialização na Fundação Caribé. Eu tenho uma vivência de terreiro, faz parte. [...] **faculdade eu fui aluna pesquisadora do Cnpq, no projeto etnocologia, culturas e encenação na cidade da Bahia. E eu pesquisei, a minha pesquisa foi o Balé do Teatro Castro Alves quando eles fizeram os espetáculos baseados na cultura afro.** Eu vivi também sobre a ópera aida, só que lá na Bahia foi feita com atores negros e tal. **A minha formação ela vem anterior, porque eu me formei em 2002, mas eu só vim ensinar em 2011, na escola.** (Grifos da própria autora).

Glória reside em Minas Gerais há quatro anos, mas é natural do Estado da Bahia. Por ter se formado na licenciatura em artes cênicas no ano de 2002, nos disse sobre sua participação no curso de dança afro no período que estava na faculdade. As questões relacionadas com o teatro e a educação étnico-racial são introduzidas no contexto da formação inicial da professora. Glória explica que essas vivências aconteceram anteriormente à aprovação e implementação da Lei a partir das Diretrizes. Mas que depois da lei, realizar as práticas pedagógicas que tratassem a diversidade étnico-racial se tornou legítimo não poderia ser questionada, pois está na lei.

Pensar nas experiências de formação continuada exige do professor crítico-reflexivo, questionar o próprio sistema no qual está inserido encarando os desafios que essa realidade impõe para a escola e seus profissionais. Zezé não abordou nenhum processo de formação que tenha participado para discutir a realidade das relações étnico-raciais. A professora, todavia, faz uma crítica contundente à escola e ao sistema como um todo.

Zezé: E eu acho que isso tem TUDO a ver com uma prática antirracista, entender todas as questões que envolvem a educação, não a escola como uma ilha que vai formar pequenos robzinhos perfeitos. Mas entender a escola como um lugar de mil dinâmicas múltiplas violências, etc., faz parte disso. É óbvio que os professores entendem isso, né. Estou falando de mim, estou falando de mim e eu posso falar de mim. ((risos)) Para você ver que eu sou completamente frustrada na minha fala, porque eu sou mesmo. (Grifos da própria autora).

Para Zezé, compreender a Lei nº 10.639/ 2003 vai além da discussão sobre a diversidade cultural e histórica de valorização e representatividade. A professora enfatiza que a formação

⁵³ O Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA). <http://nucleogeraufpa.blogspot.com/p/historico.html>

⁵⁴ Universidade Federal do Pará.

continuada deve efetivar a prática antirracista no cotidiano da escola. E ser um aporte para os professores compreenderem quem são os sujeitos da escola pública, as violências e opressões implícitas ou explícitas como o racismo institucional, as formas de exclusão e falas racistas direcionadas aos alunos negros, da falta de diálogo e preconceitos que essas relações geram diariamente.

O discurso do aluno-problema, do aluno com baixo desempenho e atenção na escola se sobressai, quando se deveria questionar por que estes estudantes não conseguem acompanhar o processo de ensino-aprendizagem ou geram discussões conflituosas na relação com seus pares ou com seus professores. Sua experiência diz sobre a realidade educacional brasileira. As análises das trajetórias escolares dos alunos e alunas negras revelam maiores intempéries quando comparadas aos dos alunos brancos. Também, a porcentagem de alunos reprovados nos alertam para as desigualdades raciais na educação pública (GOMES, 2001, p.85). Passados vinte anos dessa afirmação a discussão não pôde ser cessada, pois o sistema educacional, entre avanços, continuada desigual e racista. Para isso,

Há que se situar nesses avanços, os desafios que ainda se apresentam de superar o caráter de iniciativas pontuais e individuais dos professores na implementação das Leis, adotando tal enfrentamento do ponto de vista institucional, mediante compromisso a ser estabelecido entre todos os agentes que integram a escola e inserção no Projeto Pedagógico (COELHO e SOARES, 2015, p.171-172)

Portanto a crítica elucidada por Zezé é pertinente e deve ser considerada como um dos objetivos principais da implementação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas. Abre-se, portanto, novos caminhos no campo de estudo para questionarmos a capacidade que este ensino tem de alterar as relações escolares assentadas no racismo e na discriminação racial encobertos pelo discurso de igualdade. Quando deveras não somos tratados ou vivemos em condições iguais em função da nossa identidade étnico-racial, na sociedade brasileira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A persistência da reprodução do racismo no espaço escolar é uma realidade. Trata-se de uma problemática para muitos estudos dos grupos de pesquisa nas diversas universidades brasileiras. De modo geral, as políticas de reconhecimento das diferenças culturais e étnico-racial e para a valorização da pluralidade vivem muitos dilemas numa sociedade republicana, capitalista e individualista, organizada por políticas públicas de concepção universalista. Como, por exemplo, a resistência dos sistemas de ensino em implementar as legislações que orientam esse debate nas instituições de educação escolar. Observando o contexto social, a concepção de que no país as pessoas são étnicas e racialmente classificadas e, por isso, ainda vivem numa dinâmica de relações sociais desiguais, é constantemente silenciada pelo mito da democracia racial e pelo racismo por omissão.

A execução de políticas de reconhecimento e valorização das múltiplas histórias e culturas, como a Lei nº 10.639/03, é uma oportunidade capaz de gerar profundas transformações sociais alterando a condição material, educacional e cultural das pessoas negras, da população brasileira diversa. Não é utopia persistir na defesa por igualdade racial nas escolas da educação básica no Brasil. É nesse sentido que a formação de professores, de modo geral, vem se constituindo ao longo das últimas duas décadas como um instrumento potencializador para a implementação de outro imaginário social nos estabelecimentos escolares, sendo ele antirracista e fomentador de uma pedagogia da diferença. Para além do tratamento igual de pessoas que ao longo da história nacional vêm sendo racial e socialmente hierarquizadas de forma injusta, desigual e desumana. É uma proposta direcionada à equidade de oportunidades e existência. Contudo, há mais de vinte anos, discute-se a necessidade de articular e integrar as ações do Estado, das instituições formadoras de professores e das instituições que contratam os docentes (COELHO e SOARES, 2015 apud ANDRÉ, 1999, p.305). O entendimento de que deve haver colaboração e parcerias entre as universidades, escolas administradas pelo poder público e escolas privadas e os movimentos sociais torna-se um fato planejado e real para reverter as lacunas da formação de professores quando a problemática é as relações étnico-raciais no nosso país.

Os resultados da pesquisa apontam que os docentes da REE/MG identificaram o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais como essenciais devido às demandas da educação brasileira, que necessita responder positivamente às diversidades entre os sujeitos atendidos pela instituição. Afirmaram, numa posição questionadora, conhecer a história e a condição da população negra brasileira

reforçando o perfil étnico-racial negro de boa parte dos alunos atendidos nas escolas onde exercem o trabalho docente. Os entrevistados depreenderam que o lugar do supracitado ensino no cenário educacional brasileiro é limitado, embora, atestaram os avanços que ocorreram nos últimos anos. Na perspectiva desse grupo de professores há resistências em tratar a questão de forma direta e bem orientada desde os documentos normativos da educação estadual, através da administração, programas e projetos da SEE/MG e nas escolas locais.

Como Dilza critica a falta de implementação mais sistematizada, nos lembra que por estarmos falando de diversidade da nossa sociedade, as questões étnico-raciais não deveriam ter atenção apenas nas datas como em abril, maio e novembro. A professora afirma, perceber também a dificuldade de se tratar do assunto dentro dos muros da escola. Entretanto, este não é um motivo plausível para não implementar a legislação, visto que passamos por mais de trezentos anos de escravização das pessoas africanas no Brasil. Assim, a mesma relata, que tivemos ganhos históricos consideráveis nesse curto espaço de tempo.

Entre as análises e o reconhecimento dos avanços desses processos, é obrigatório irmos um passo atrás e compreendermos o que tem nos atrasados com a intenção de construir outras alternativas, que não apenas as que conhecemos, para sanar boa parcela das limitações expostas nesta pesquisa. Não é um caminho curto a percorrer. Nós, assim como a docente Glória, concordamos que deve ser pensado e estruturado a longo prazo, efetivar no presente para alterar a educação e a sociedade no futuro. A formação continuada de professores é uma ação e experiência que gera consideráveis impactos no enfrentamento das desigualdades étnico-raciais enraizadas nas escolas (COELHO e SOARES, 2015).

Dentro dos objetivos que propomos cumprir, apenas um não foi realizado e respondido, em consequência das complicações no campo empírico de investigação. Por conseguinte, não analisamos os documentos que marcam o registro da implantação da Lei nº 10.639/2003, relacionados à efetivação da Educação para as Relações Étnico-Raciais no contexto da formação continuada de professores (as) efetivos (as) da REE/MG, na Região dos Inconfidentes.

Compreendemos que as experiências de formação continuada no tocante à educação étnico-racial dos sete docentes sucederam-se em ambientes e com características diferentes. Num contexto desfavorável, elas foram marcadas pelo individualismo; interesse pessoal do professor pela temática; desarticulação e falta de colaboração no ambiente de trabalho para sua realização; a ausência de amparo institucional da SEE/MG e da Superintendência; e, por isso, os relatos apontam a busca da formação permanente em ambientes alternativos como o Instituto

Federal/MG/UFOP, a UFOP/NEABI ou os terreiros de Candomblé,⁵⁵ junto às lideranças e frequentadores da religião afro-brasileira.

A pesquisa e a reflexão crítica se tornam solitárias e enfrentam resistências institucionais e interpessoais entre o grupo de profissionais da educação. Já num contexto distinto, essas experiências foram marcadas pelo desenvolvimento coletivo de projetos, atividades e eventos na escola; articulação entre professor-escola-universidade; grupos de estudos para reflexão da realidade racial e social da escola e do país; compartilhamento de textos, autores e outras ferramentas de aprendizagem para orientar a prática docente. O impacto positivo lançou-se na escola e na comunidade externa. Todavia, a falta de colaboração da superintendência é relatada na maioria das falas dos docentes que vivenciam este vínculo institucional.

Os principais resultados da avaliação e percepção dos profissionais da educação relativos à 25ª SRE-Ouro Preto para efetividade da Legislação na formação docente, identificou a ausência de apoio e colaboração na promoção de um processo formativo adequado. Os docentes evidenciam que a instância da SEE/MG se mantém distante da realidade do professorado e dos estabelecimentos escolares da região. Também exerce seu papel maior na fiscalização e regulação das escolas que acompanha, numa tentativa de reproduzir as demandas da secretaria de educação. Todavia, não se trata de uma conjuntura irreversível. Foi possível analisar o quanto a implementação da Lei na educação estadual em ambos os municípios é influenciada pela administração e gestão que estão governando o Estado num dado período.

Verificamos a relação entre governabilidade e efetividade da Educação das Relações Étnico-Raciais orientadas pela SEE/MG e 25ª SRE-Ouro Preto, considerando as perspectivas dos profissionais da educação Fábio e Rosani e os docentes atuantes na rede. Um exemplo exposto na narrativa de alguns colaboradores é o modo como a temática foi executada e conduzida quando a secretária da educação do Estado de Minas Gerais foi Macaé Evaristo. Como mulher negra, política e educadora de carreira, a ex-secretária sempre esteve propagando o discurso e as ações antirracistas na educação brasileira. O que favoreceu para haver, no período em que esteve à frente da SEE/MG, uma gestão mais aberta à implementação da educação das relações étnico-racial e ao diálogo e apoio junto à superintendência e às escolas.

O trabalho docente e as práticas pedagógicas antirracistas são indicadores da efetividade da Lei nº 10.639/2003 na educação básica. A partir das falas dos docentes interpretamos que as práticas pedagógicas pensadas desde a educação das relações étnico-raciais são mais recorrentes nas datas de 13 de maio e 20 de novembro. Recorrentemente, o trabalho docente

⁵⁵ Principal local onde a religião afro-brasileira é praticada, vivenciada por aqueles e aquelas que dela fazem parte.

torna-se uma atividade individualizada sem considerável participação e colaboração entre os profissionais das instituições educacionais. Apesar desse cenário, verificamos que os professores colaboradores mantêm, em algum nível, o engajamento contínuo com o trato das relações étnico-raciais e com a diversidade cultural e histórica. Ou seja, todos os docentes apresentaram em algum grau a preocupação em discutir a temática em suas disciplinas ao longo do calendário escolar e não apenas nas respectivas datas comemorativas. Portanto, com base nas falas e experiências dos profissionais, constatamos a anuência e o reconhecimento da legislação nas práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos no ambiente do trabalho docente, a escola.

Compreendemos os principais desafios da formação continuada para a educação étnico-racial na Região do Inconfidentes, considerando os municípios de Mariana e Ouro Preto. Entre eles, a falta de um programa ou um projeto contínuo que seja estratégico para fazer cumprir a referida formação garantido pelo Estado e não apenas dentro de um governo específico, pois a mudança administrativa afeta drasticamente a forma como a política é formulada e direcionada. Além disso, há a carência de apoio e colaboração da superintendência com as escolas de ambos os municípios, num contexto onde os docentes entrevistados avaliaram e perceberam haver escassez de formação permanente formulado para e com os profissionais da educação vinculados à 25ª SRE-Ouro Preto.

A implementação da Lei nº 10.639/2003 na formação de professores está acontecendo num processo moroso, através de ações e projetos. As ações ocorrem de forma pontual e descontínua e estão concentradas na Semana da Consciência Negra. As atividades são tanto para os estudantes como para os docentes. Os processos formativos advindos da Superintendência também são descontinuados, o que é agravado pela percepção da falta de organização e interesse da instância em promover estes encontros que abordam a diversidade e as relações étnico-raciais na realidade do país e das instituições escolares locais. Também, identificamos considerável ausência de atividades e projetos pedagógicos articulados entre os professores e o setor pedagógico, que dialogassem com a educação étnico-racial e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Não identificamos os programas da SEE/MG para a formação permanente do professorado acerca do assunto.

Em contrapartida ao que analisamos, tivemos respostas positivas quanto à UFOP e suas iniciativas para a formação inicial e continuada cujo centro é a Lei nº 10.639/2003. As atividades desenvolvidas pelo NEABI/UFOP e direcionadas à formação dos futuros professores e atuais docentes da região foram e são decisivas. Apesar do Pibid Afro Indígena ser um projeto alocado num programa de proposta mais ampla para a vivência do estágio docente, ele gerou

significativos impactos na avaliação e percepção de dois professores, Lea e Marcelo, que participaram das dinâmicas do projeto. Nesse sentido, a escola passou a adotar uma postura coletiva de mobilização quanto às ações educativas voltadas para a educação étnico-racial, como ambos relataram. Isso porque, Lea se mostrou como a docente mediadora e articuladora entre as duas instituições. Jesus e Muniz (2018) ressaltaram um quadro funcional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em trabalho extenso nos municípios de Mariana e Ouro Preto.

O PIBID UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, teve início de suas atividades em 2009, quando foi aprovado o primeiro Projeto de Estímulo à Docência (PED) da UFOP. O projeto envolve 21 escolas de educação básica, 246 bolsistas de iniciação à docência, 46 professores das escolas de educação básica de Ouro Preto e Mariana, 17 professores dos cursos de licenciatura da Instituição, dois coordenadores pedagógicos e um coordenador institucional (JESUS e MUNIZ, 2018, p.02).

Isso significa, que à época, o subprojeto do Pibid-Afro Indígena gerou a oportunidade de formação continuada dos docentes efetivos que assumiram a responsabilidade de implementá-lo em suas escolas. Este foi o exemplo da Escola Estadual Dom Benevides. Pois já estava previsto na metodologia a formação dos professores supervisores, como as atividades de “[...]Leituras, fichamentos, estudos de grupo, palestras, debates fizeram parte do processo de formação para que o projeto pudesse ser implantado nas escolas e apresentado aos alunos e a toda comunidade escolar (JESUS e MUNIZ, 2018, p.08)”.

Os resultados, portanto, apontam para novos questionamentos no campo da formação de professores, seja ela inicial ou continuada. Por isso, a contribuição acadêmica da presente pesquisa não se esgota em si. Amplia-se nosso leque de possibilidades ao sugerir que seja empreendida uma análise da Universidade Federal de Ouro Preto e do Instituto Federal de Minas Gerais/Ouro Preto acerca do protagonismo que exercem na formação inicial dos seus licenciandos, promovendo criticamente a construção do conhecimento sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais. Bem como na formação continuada de professores, uma vez que identificamos a significativa relevância na colaboração entre as escolas locais e as duas instituições de ensino superior. Esses espaços de diálogo entre os estabelecimentos da educação pública não podem ser enfraquecidos. Pelo contrário, é fundamental que seja um programa perene no contexto educacional.

Não se pode ignorar o Decreto 6.755/09 (MEC, 2009), que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (CAPES, 2010). O documento apresenta a discussão das relações étnico-raciais em meio à formação. Questiona-se, contudo, a pouca centralidade do tema e de outras questões relacionadas à diversidade cultural como

parte da estratégia da escola justa e inclusiva (CANEN, 2011). Trata-se de uma lacuna considerável para a política de formação dos profissionais da educação no país. Cabe ao campo da formação de professores fortalecer esta demanda e estudar acerca das implicações presentes na estrutura educacional que impedem o sucesso da Lei nº 10.639/2003 no percurso formativo dos docentes brasileiros.

Logo, algumas questões devem ser lançadas para que haja maior conhecimento sobre a realidade da Região dos Inconfidentes: Qual seria o impacto das articulações e parcerias entre universidade e escolas públicas para a formação continuada de professores cuja temática é a educação das relações étnico-raciais na região? Os projetos sobre o tema realizados em algumas escolas, que envolvem o fazer da formação inicial e continuada, geram transformações positivas para o trabalho docente dos professores que participam em contraposição aos demais docentes e outras escolas?⁵⁶ Além disso, as licenciaturas dessas instituições de caráter federal e público localizadas em Ouro Preto e Mariana, efetivaram a educação das relações étnico-raciais nos currículos, no projeto político pedagógico e nas práticas pedagógicas entre professor formador e professores em formação? Estes levantamentos são de caráter urgente, pois entendemos que parte considerável da implementação da Lei nº 10.639/2003 percorre este caminho. Tais ideias nos remete ao questionamento formulado por Imbernón (2009) ao buscar uma outra estrutura organizativa para a formação permanente dos professores:

Se no final do século passado a organização de referência foram os centros de professores ou as instituições de apoio à formação, o que necessitará o professorado no futuro serão estruturas mais flexíveis e descentralizadas, ainda mais próximas às instituições educativas e, claro, estabelecer redes entre instituições educativas para propiciar o intercâmbio da formação dentro da escola (p.107).

Faz-se pensar o compromisso que as instituições formadoras têm em relação aos profissionais das escolas da educação básica. A formação continuada não é apenas a mera atualização do trabalho docente, mas sim o espaço da reflexão, da inovação com enfoque no aprendizado desse profissional. Vive-se uma dialética entre aprender e desaprender (IMBERNÓN, 2009). Entender que a universidade carece de ir até à escola, não anula o inverso, ou seja, que o professor esteja em contato constante com o ambiente acadêmico da educação superior.

Portanto enxergamos potencial na pesquisa que vem sendo desenvolvida. Tendo como finalidade contribuir para o contexto educacional e acadêmico local. Compreendemos que

⁵⁶ Faz-se a pergunta no presente, pois sabemos que o subprojeto do PIBID, o PIBID Afro-Indígena é uma realidade em diferentes escolas estaduais localizadas em Mariana e Ouro Preto. Ele é um mecanismo de promoção da formação inicial e continuada de professores baseada no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

houve desafios para a mesma ser concluída. Principalmente no que se refere ao campo de investigação. Apesar de certas limitações, trouxemos resultados importantes que devem ser considerados em estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. **Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores.** - Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.
- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo. **Movimento negro e "democracia social" no Brasil: entrevistas com lideranças do movimento negro.** Rio de Janeiro: CPDOC, 2005. 15f.
- Alberti, Verena; Pereira Amílcar Araújo Pereira. **Histórias do Movimento Negro no Brasil: Depoimentos ao CPDOC** Pallas Editora, Rio, 2007, p.340-368.
- ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.
- ARANTES, Adlene Silva. **Discursos sobre eugenia, higienismo e racialização nas escolas primárias pernambucanas (1918-1938).** In FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo A história da educação dos negros no Brasil – Niterói: EdUFF, 2016.442p.
- AZEVEDO, Thaís. **Ensino das relações étnico-raciais, da história e cultura africana e afro-brasileira nos contextos de estágio-docência em artes cênicas.** Pensando Áfricas e suas diásporas. NEABI – UFOP - Mariana/MG Vol. 01 N. 02 – jul/dez 2015
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** - São Paulo: Edições 70, 2016. .
- BARROS, Surya Aaronovich Pombo. **História da educação da população negra: entre silenciamento e resistência.** História da educação da população negra – Ano 3, v.4, n.1 Jan-Mar/2018
- BARROS, Surya Aaronovich Pombo. **Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil.** In FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo A história da educação dos negros no Brasil – Niterói: EdUFF, 2016.442p. Brasil. - Curitiba: Appris, 2017. 335 p.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.
- BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013. 104p.
- BRASIL. CAPES. **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Brasília, CAPES, DOU, 30 jan. de 2010, n, 21, 2010.
- BRASIL. MEC. **Decreto n. 6.755/09, 29 jan. 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Professores,** 2009.
- BRITO, Nicelma Josenila Costa de. **Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013.** 235 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

CANEN, Ana. **Políticas de Formação de Professores: considerações sobre sensibilidades à diversidade cultural**. Revista Educação Pública. Cuiabá v. 20 n. 43 p. 253-265 Maio/ago. 2011

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. - São Paulo: Selo Negro, 2011. - (Consciência em debate).

CAVALLEIRO, Eliane. **Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. in. CAVALLEIRO, Eliane Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. - São Paulo: Selo Negro, 2001. p 141-160.

COELHO, Mauro C. e COELHO, Wilma de N. B. **“Jogando verde e colhendo maduro”**: historiografia e saber histórico escolar no ensino de História da África e da cultura Afro-Brasileira. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol. 6, n. 3, dez., 2013. Pp. 92 – 107. 2013a.

COELHO, W. N.B. SOARES, N.J.B. **A implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o impacto na formação de professores: inflexão inicial**. In. MÜLLER, T.M.P. COELHO, W.N.B. FERREIRA, P.A.B. - São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

COSTA, Joaze Bernardino, et al. **Introdução: decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. In. COSTA, Joaze Bernardino. MALDONADO-TORRES, Nelson. GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 09-26.

COSTA, Sérgio. **A construção sociológica da Raça no Brasil**. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 24, nº 1, 2002, pp. 35-61.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros**. In. ROMÃO, Jeruse. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. História da Educação do Negro e outras histórias – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

DIAS, Felipe Datti. **A lei nº 10.639/2003 em Mariana/MG: uma análise a partir da gestão municipal na educação**. 2020. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN**. Notandum 42 set-dez 2016 – CEMOROC - Feusp / IJI-Univ. do Porto. p 139-160.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo (UFF), vol. 23, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. **Um “templo de luz”**: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, pp. 517-596, set./dez/ 2008.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

FERNANDES, Florestan. **Significado o protesto negro**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. — (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 33)

FONSECA, Marcus Vinicius. **O predomínio dos negros nas escolas de Minas Gerais do século XIX.** - Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n.3, p. 585-599, set./dez. 2009. P 585-599.

FONSECA, Marcus Vinicius. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX.** In. ROMÃO, Jeruse. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. História da Educação do Negro e outras histórias – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo.** - Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005. 79p.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança** - Rio de Janeiro, 12ª edição: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** - 63ª ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GASKELL, George. **Entrevistas individuais e grupais.** In. BAUER, Martin W, GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático I. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GATTI, Bernardete, Angelina. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** - Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GATTI, Bernardete, Angelina. et, al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** – Brasília: UNESCO, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e Alfabetização e diversidade, 2005. p. 39 -62.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura Negra e educação.** Revista Brasileira de Educação. - Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23. P 76-85.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, Raça e Gênero. Relações Imersas na Alteridade.** GT “Gênero e Raça”, XX Reunião Brasileira de Antropologia e I Conferência: Relações Étnicas e Raciais na América Latina e Caribe, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, Raça e Gênero. Relações Imersas na Alteridade.** GT “Gênero e Raça”, XX Reunião Brasileira de Antropologia e I Conferência: Relações Étnicas e Raciais na América Latina e Caribe, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro educador** - Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. p 154.

GOMES, Nilma Lino. JESUS, Rodrigo Ednilson de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa.** Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

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

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz. Gonçalves. **Movimento negro e educação**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, vol. 15, n.15, 2000, p. 134-158.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Negros e educação no Brasil**. - 500 anos de educação no Brasil. In. Eliane Marta Teixeira LOPES, E, M, T. FILHO L, M, F. VEIGA, C. G -Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª edição. 608p. (Coleção Historial, 6).

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização: RIOS, Flávia. Lima, Márcia - 1ª edição. Rio de Janeiro: Zahar: 2020

GUIMARÃES, A.S.A. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. - São Paulo: Editora 34, 2009.
IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências. - São Paulo, 1ª Edição; Cortez, 2009.

JESUS, Aline Ângela; MUNIZ, Kassandra da Silva. **Pibid afro e a igualdade racial na escola estadual Dom Benevides**. Pensando Áfricas e suas diásporas. NEABI – UFOP - Mariana/MG Vol. 01 N. 01 – jan/jun 2018

LESSA, Sandra Carvalho do Nascimento. **A diversidade étnico-racial e a lei 10.639/03**: práticas, discursos e desafios: um estudo de caso na Escola Municipal de Lavras Novas – MG. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Analítica da colonialidade e da decolonialidade**: algumas dimensões básicas. In. COSTA, Joaze Bernardino. MALDONADO-TORRES, Nelson. GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-53.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. In: MARQUEZINI, M. C.; MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M (Org.). Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas. Amostras e técnicas de pesquisa. Elaboração, análise e interpretação de dados. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAS, Gerais. **Currículo Referência Ensino Médio**. Secretaria de Educação de Minas Gerais; 2021.

MINAS, Gerais. **Currículo Referência Infantil e Fundamental**. Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais; 2019.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro Brasileiro**. - São Paulo 2ª Ed. Perspectivas, 2019.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 232p. (Feminismos Plurais/coordenação de Djamila Ribeiro).

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro na Primeira República** In FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo A história da educação dos negros no Brasil – Niterói: EdUFF, 2016.442p.

MÜLLER, T, M, P. COELHO, W, N, B. **A Lei no. 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas**. Revista da ABPN • v. 5, n. 11 • jul.– out. 2013 • p. 29-54

MÜLLER, T. M.P CARDOSO, Lourenço. **Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil**. - Curitiba: Appris, 2017.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. Et, al. **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. - São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. (239p).

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos** - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 4ª ed. 2009 (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação- PENESB-RJ, 05/11/03.

NASCIMENTO, Abdias do. **Teatro experimental do negro**. Estudos Avançados, 18(50), 2004, p.209-224.

NATIVIDADE, Deise Rosas da. CUNHA Jr, Henrique. **Lugar dos negros na educação -da transição do século XIX ao XX**. EDUCAÇÃO EM DEBATE. Ano 25. V 2 - N". 46 - 2003. P. 16-25. Paulo, EPU, 2018.

PEIXOTO, Silvana Vanessa. **A Formação Continuada de Professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Modalidade a Distância** [manuscrito]: A Experiência do Curso Uniafro/UFOP / Silvana Vanessa Peixoto. - 2017.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **Movimento negro brasileiro: aspectos da luta por educação e pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” ao longo do século XX**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011. P 11-15.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **O mundo negro: relações raciais e a Constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas. FAPERJ, 2013.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano. et. al. **Formação Continuada de Professores: Ampliando a Compreensão Acerca Deste Conceito**. 07 (01) | 2010 | Revista Thema. por emancipação. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução à crítica da sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

ROMÃO, Jeruse (org.). **Introdução**. História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

ROSSATO, Cesar. GESSER, Verônica. **Experiência da branquitude diante de conflitos raciais**: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. - São Paulo: Selo Negro, 2001. p 11-37.

SANTOS, Adilson Pereira dos. **Coleção estudos afirmativos, 5**: os reflexos de Durban em Ouro Preto e sua repercussão na UFOP / Adilson Pereira dos Santos; organização André Lázaro. - Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2015. 120 p.

SANTOS, Amanda Melissa dos. **O Grande Anganga Muquixe Chico Rei**: a presença do mito negro no Reinado do Alto da Cruz e nas escolas de Ouro Preto/MG. 2019. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei Nº 10.639/03 como Fruto da Luta Anti-Racista do Movimento Negro**. In: Brasil. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação. Brasília, 2005, 21-37 p. (Coleção Educação para todos).

SANTOS, Sales, Augusto. **Educação anti-racista**: 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. 236 p. (Coleção Educação para todos)

SÁ-SILVA, J. R. ALMEIDA, C. D de. GUINDANI, J.F. **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I - Número I - julho de 2009 (p.01-p.15)

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. p 143-155.

SAVIANI, Dermeval. **História da formação docente no Brasil**. Três momentos decisivos. Educação, Santa Maria. v 30 n - 02. 2005. p 11-26.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930. - São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Fabiana Siqueira. **O congado na experiência escolar da APAE de Ouro Preto**: um estudo de caso sobre a cultura congadeira no contexto da educação especial. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

SILVA, K.A C.P.C da. **Epistemologia da Práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

SILVA da, Maria Aparecida. **Formação de Educadores/as para o combate ao racismo**: mais uma tarefa essencial. in. CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. - São Paulo: Selo Negro, 2001. p 65-83.

SILVA Jr, Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais** / – Brasília: UNESCO, 2002. 96 p.

SILVA, K.A C.P.C da. **Epistemologia da Práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

SILVA, M. D.; QUIRINO, K. M. S. **A difusão da cultura negra e sua interface na formação de professores da EJA: uma análise sobre as questões étnico-raciais nas escolas de Mariana, MG Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 153-166, jan./abr. 2020 Disponível em <http://www.revformacaodocente.com.br>

SILVA, Natalino Neves da. **Diversidade étnico-racial e formação de professores no instituto federal de educação, ciência e tecnologia de Minas Gerais** - campus Ouro Preto (IFMG/OP) RECC, Canoas, v. 24, n. 1, p. 175-186, mar. 2019 Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>

SILVA, Priscila Elisabete. **O conceito de branquitude: reflexões sobre o campo de estudo**. in. MÜLLER, T.M.P. CARDOSO, Lourenço. Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil. - Curitiba: Appris, 2017. 335 p.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores no Brasil**. - Revista Brasileira de Educação Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14. P 61-88.

VEIGA, Cynthia Greive. **“Promiscuidade de cores e classes”**: tensões decorrentes da presença de crianças negras na história da escola pública brasileira. In FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo. A história da educação dos negros no Brasil – Niterói: EdUFF, 2016.442p.

VEIGA, Cynthia Greive. **Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008. P 502-596.

APÊNDICES

APÊNDICE A - MODELO DO TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO



Projeto de Pesquisa: EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS): OS DOCENTES DA REE/MG NA REGIÃO DOS INCONFIDENTES E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003

Pesquisadora: Jhaynara Bitencourt Pimentel

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) professor (a),

Você está convidado (a) participar da pesquisa de Mestrado em Educação intitulada “Educação das Relações Étnico-Raciais e formação continuada de professores (as) : os docentes da REE/MG na Região dos Inconfidentes e a implementação da Lei 10.639/2003”. O projeto de pesquisa tem como objetivo conhecer em que medida a Educação das Relações Étnico-Raciais, tendo como orientação obrigatória a Lei nº 10.639/2003, é uma realidade na formação continuada dos professores efetivos das Escolas Estaduais da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, na Região dos Inconfidentes

Sua colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa é totalmente voluntária. O sr/sra pode escolher não responder a qualquer dos instrumentos de coleta de dados e poderá, a qualquer momento, desistir de participar do estudo. Para que não existam possibilidades de divulgação de suas opiniões atreladas ao seu nome, você terá seu anonimato garantido e as informações que fornecerem não serão associadas ao seu nome em nenhum documento, relatório e/ou artigo que resulte desta pesquisa. Será realizada uma entrevista semiestruturada

pela plataforma *Google Meet*, cujo roteiro foi construído na ferramenta on-line *Google Forms*. No momento da entrevista estaremos gravando, para fins da transcrição das falas ditas por entrevistado e entrevistador. Também, como instrumento auxiliar da entrevista será encaminhado por e-mail um questionário de caracterização da formação e profissão docente. O e-mail poderá ser respondido on-line pela mesma plataforma do *Google Forms*

São de minha total responsabilidade, como pesquisadora responsável, a guarda e o sigilo dos dados coletados. Para que não existam riscos de prejuízo de suas atividades profissionais e nem qualquer tipo de ônus financeiro, os instrumentos de coleta de dados serão preenchidos em horário e local de sua preferência, ficando ao nosso encargo a distribuição e coleta dos mesmos. Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos e periódicos relacionados à área. Haverá, ainda, uma apresentação especial dos resultados da pesquisa para todos os participantes.

Você terá uma cópia deste termo e poderá tirar dúvidas sobre os procedimentos éticos adotados na pesquisa, quando necessário, juntamente ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP e/ou à pesquisadora responsável.

Jhaynara Bitencourt Pimentel

Pesquisadora Responsável

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP

Cel: (31)9 8406-0302. E-mail: jhaynara.pimentel@aluno.ufop.edu.br

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos e os termos de minha colaboração para o desenvolvimento da pesquisa e concordo em participar da mesma.

_____, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFOP)
Campus Universitário – Morro do Cruzeiro
35400-000- Ouro preto- MG- Brasil
Fone: (31) 35591368 Fax: (31) 35591370

APÊNDICE B – MODELO DO QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSORADO

Formação continuada de professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais

Prezado (a),

Professor (a)

Este questionário enviado aos(as) e senhores (as), professores(as), pretende fazer uma caracterização da formação e atuação docente dos colaboradores da pesquisa de mestrado intitulada "Educação das Relações Étnico-Raciais e formação continuada de professores (as): os docentes da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais - REE/MG, na Região dos Inconfidentes e a implementação da Lei 10.639/2003". A pesquisa está sendo realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (PPGE/UFOP), cujo objetivo geral é verificar, identificar e analisar as ações, programas, projetos e outras estratégias de formação continuada relacionadas com a Educação para as Relações Étnico-Raciais na região dos Inconfidentes.

Informa-se que este questionário tem um tempo de preenchimento em torno de 15 minutos. Caso o colaborador(a) tenha alguma dúvida com relação à preenchimento, por favor entre em contato através do e-mail institucional:

jhaynara.pimentel@aluno.ufop.edu.br

Neste sentido, agradecemos sua colaboração!

Responsáveis:

Jhaynara Bitencourt Pimentel (Mestranda em Educação – PPGE/UFOP)

Prof Dr. José Rubens Lima Jardimino (Orientador da Pesquisa – PPGE/UFOP)

***Obrigatório**

1. Nome da (s) escola (s) Estadual (is) em que trabalha: *

FORMAÇÃO DOCENTE E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

2. O curso que o sr/sra concluiu no ensino superior foi: *

Marcar apenas uma oval.

- Licenciatura
- Bacharelado
- Ambos
- Segunda Licenciatura
- Outro: _____

3. Qual foi a modalidade da sua graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- Presencial
- Semi-presencial
- À distância (EAD)

4. O sr/sra cursou a graduação numa Instituição de Ensino Superior:

Marcar apenas uma oval.

- Pública
- Privada

5. Ao longo da sua graduação, o sr/sra cursou alguma disciplina ligada à temática das relações étnico-raciais? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outro: _____

6. Se respondeu sim, a disciplina estava na matriz curricular como:

Marcar apenas uma oval.

- Obrigatória
- Optativa
- Eletiva
- Outro: _____

7. Caso tenha cursado a disciplina do item 4. informe qual(is) tema(s) das Relações Étnico-Raciais foi/foram abordado(s)?

8. A temática das Relações Étnico-Raciais foi abordada, transversalmente, em outras disciplinas que cursadas na graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outro: _____

9. Há quanto tempo o sr/sra leciona na Rede Estadual de Educação/MG? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 3 anos
- De 4 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- Mais de 15 anos

10. Qual disciplina leciona na escola atualmente? *

Marcar apenas uma oval.

- Artes
- História
- Língua Portuguesa
- Outro: _____

11. Se marcou "Outros" acima, qual disciplina leciona?

12. O sr/sra trabalha em mais de uma escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

13. Se sim, qual a rede?

Marcar apenas uma oval.

- Pública
- Privada

14. Em qual(is) Municípios trabalha:

Marcar apenas uma oval.

- Mariana
- Ouro Preto
- Em ambos

15. Qual setor do município? *

Marcar apenas uma oval.

- Sede do município de Mariana
- Distrito do município de Mariana
- Sede do município de Ouro Preto
- Distrito do Município de Ouro Preto

16. Caso esteja atuando no distrito de Mariana ou Ouro Preto, por favor informe o nome da localidade:

17. Gostaria de acrescentar mais alguma informação sobre sua formação ou sugestão que não foi abordada neste questionário? *

APÊNDICE C - MODELO DE ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFESSORES COLABORADORES

Roteiro - Formação continuada de professores e Relações Étnico-Raciais

Concepções acerca da Educação Étnico-Racial

- 1) Concepções relacionadas à diversidade, pluralidade e ao Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na escola.
- 2) A compreensão do que seria a educação étnico-racial.
- 3) O lugar da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação brasileira. O significado da Lei nº 10.639/2003 dos seus desdobramentos para a educação brasileira.

Formação continuada de Professores e Educação das Relações Étnico-Raciais

- 1) Participação em cursos, eventos, oficinas, projetos pedagógicos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Lei 10.639/2003).
- 2) Vivências ou experiências formativas no contexto das relações étnico-raciais.
- 3) Colaboração em grupo de pesquisa cujo enfoque seja a Educação e Relações Étnico-Raciais.
- 4) Construção coletiva da formação continuada no espaço escolar.
- 5) Incentivo, divulgação e organização da formação continuada pela 25ª SRE/Ouro Preto junto às escolas.
- 6) Articulação entre a escola, instituições educativas da Região dos Inconfidentes

Formação continuada de professores e trabalho

- 1) Relação entre a formação continuada para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a construção do plano de ensino e práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.
- 2) Participação em projetos e atividades educativas voltados para o dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra.
- 3) Utilização de livros didáticos e paradidáticos que abordam do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e das Relações Étnico-Raciais.
- 4) Desenvolvimento de atividades extraclasse junto aos estudantes que dizem respeito às respectivas temáticas.

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFISSIONAIS QUE ATUARAM NA 25ª SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE OURO PRETO

Roteiro de entrevista - Profissionais da 25ª SRE-Ouro Preto

Roteiro - Formação continuada de professores e Relações Étnico-Raciais na Região dos Inconfidentes.

Entrevista elaborada com o objetivo de entrevistar ex-superintendente e ex-integrante da equipe pedagógica da 25ª SRE-Ouro Preto

Bloco 1- Percurso profissional na 25ª SRE-Ouro Preto

- 1) Período em que trabalhou na Superintendência Regional de Ensino.
- 2) Diretoria (s) na (s) qual (is) atuou ao longo do tempo em que trabalhou na 25ª SRE de Ouro Preto.
- 3) Principais funções e atividades que desenvolveu ao longo do tempo de trabalho na SRE-Ouro Preto (Se estava em contato constante com as equipes e os professores nas escolas)

Bloco 2 - Formação continuada de professores no contexto da SRE-Ouro Preto

- 1) Articulação entre SRE-Ouro Preto e Escolas Estaduais no que tange a formação continuada dos e das professoras.
- 2) Organização, promoção e incentivo aos professores. (Responsabilidade) (Apoio às Instituições escolares)
- 3) Frequência e abrangência dos encontros de formação continuada.

APÊNDICE E - CARTA À SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE OURO PRETO.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

Cara Sra Superintendente Regional,

Sob recomendação da Diretora Educacional, Tatiana Valadares, escrevo esta carta na intenção de receber autorização de acesso ao Memorial de 50 anos da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto. Sou mestranda em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto, e venho desenvolvendo a pesquisa intitulada **EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) : OS DOCENTES DA REE/MG NA REGIÃO DOS INCONFIDENTES E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI nº 10.639/2003**. Neste sentido, nosso principal objetivo é conhecer em que medida a Educação para as Relações Étnico-Raciais, tendo como orientação obrigatória a Lei nº 10.639/2003¹, se configura como realidade na formação continuada dos professores efetivos das Escolas Estaduais da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, na Região dos Inconfidentes. Tendo um dos nossos objetivos específicos compreender o papel da SRE de Ouro Preto na realização de formações continuadas que estiveram implementando a temática de um modo geral.

Devido às tais circunstâncias relacionadas à pandemia da Covid-19, mantive contato com a Diretoria Educacional com fins de buscar entender a partir dos documentos públicos, incluindo o próprio Memorial, como a SRE-Ouro Preto atuou ao longo do tempo frente à implementação da respectiva Lei. Considerando a relação entre a formação continuada dos professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais e a educação das relações étnico-raciais nos municípios de Ouro Preto e Mariana, pouco se conhece. Dessa forma, é de grande importância e necessidade explorar e evidenciar os diferentes estes diferentes processos formativos realizados ou anunciados pela SRE-Ouro Preto.

Tem-se, portanto, como propósito fazer a consulta ao material documental de forma presencial, sob autorização e supervisão da superintendente e/ou da diretora educacional.

Acompanha-se a ética e o compromisso de apresentar os resultados advindos da pesquisa aos demais profissionais da instância, como forma de manter o diálogo, a reflexão e a transparência junto à instituição. Tanto o projeto de pesquisa como o processo poderá ser solicitado e consultado a qualquer momento. Por último, aponto que este mesmo projeto já foi encaminhado para a Superintendência em 2019 e em 2020 para fins de conhecimento da pesquisa que vem sendo realizada.

Atenciosamente,



Jhaynara Bitencourt Pimentel
Pesquisadora Responsável
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP
(31) 984060302 e-mail: jhaynara.pimentel@aluno.ufo.edu.br

APÊNDICE F - ENTREVISTA COMPLETA REALIZADA COM UM DOS PROFESSORES COLABORADORES.

Entrevistador (a): Jhaynara Bitencourt Pimentel

Responsável pela transcrição: Jhaynara Bitencourt Pimentel

Local de realização da entrevista: Por videoconferência/ domicílios em Mariana/MG

Data da entrevista: 29 de setembro de 2020.

Horário da entrevista: 16 horas e 17 minutos.

Tempo de duração da entrevista: 18:11 Minutos

Total de páginas transcritas: 04 p.

Nome Fictício: Rodrigo.

Início da Transcrição

J.B- a pesquisa envolve formação continuada de professores e as relações étnico-raciais no contexto da Rede de Educação Estadual de Minas Gerais. Especificamente na Região dos Inconfidentes, aqui nos municípios de Ouro Preto e Mariana +0.5. O primeiro eixo fala sobre as concepções acerca da educação étnico-racial. Eu gostaria de saber de você quais são as concepções acerca da diversidade, da pluralidade e do próprio ensino da história da cultura afro-brasileira e africana na escola. Quais são as suas concepções sobre isso?

E.C- Minhas concepções?

J.B- Isso.

E.C- Como assim?

J.B- Então, o que você toma como pluralidade, como diversidade. E como você vê mesmo o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na escola.

E.C- Ah tá! Ok. Primeiro que antes ela não era obrigatória, né. E, depois ela passou a ser. E, depois ela passou a ser inclusive obrigatória nos livros didáticos. Então o ensino étnico-raciais, sobre a África, sobre o negro não era tão frequente e não era tão sistematizado. Ele era uma coisa mais paralela. Eu vejo que depois, felizmente que isso começou a acontecer de forma mais sistematizada o ensino passou a ser mais focado e mais pensado, digamos assim.

E eu acho que os projetos começaram a ser feitos. Hoje em dia você tem um capítulo dedicado à História da África. Às relações sociais, econômicas, culturais da África com o Brasil. Isso é muito importante, porque isso passava despercebido. E quando um assunto passa despercebido, ele não é tão focado. Ele não é tão ensinado, e, portanto, ele não é tão aprendido.

Portanto ele não é tão praticado, digamos assim. Quanto mais explícito esse assunto for melhor é para o ensino-aprendizagem dos alunos.

J.B- Uhum ((entrevistadora concordou)). Qual é a sua compreensão, como você compreende a educação étnico-racial? O que você entende por educação étnico-racial? Você poderia falar um pouco sobre isto para a gente?

E.C- Eu entendo como fornecer para o menino, para a menina, para o aluno uma noção de que existem raças, de que existem povos, etnias que exploraram, que foram exploradas que toda uma história vai vir a partir disso. Tentar colocar para os meninos a ideia de que tudo é histórico, que nada é em vão. Se o continente africano está desse jeito hoje é porque ele teve uma história aí que favoreceu isso, essa pobreza, essa exploração, essa miséria. Essa dependência econômica, cultural. É tentar mostrar esse viés histórico para o aluno mesmo.

J.B- E agora, você poderia me falar um pouco sobre como você compreende o lugar da educação das relações étnico-raciais, desse próprio ensino de história e cultura afro-brasileira e africana dentro da educação de uma forma geral? Como você vê a própria lei 10.639 dentro da educação do país.

E.C- Eu acho que se precisou de uma lei para obrigar a ter, é porque não era bom. Porque era fraco, porque era incipiente. E eu ainda vejo que mesmo com a lei a gente tem muito que caminhar, entendeu. Há muito o que ser feito. Inclusive para fornecer para esses meninos e meninas a questão da identidade, do valor, entendeu? Da questão do SER negro e do quanto isso é importante para a história deles, para comunidade, para o país. Enfim, acho que há muito que se fazer ainda. A gente tem que caminhar.

J.B- Agora a gente vai trabalhar um pouco sobre a formação em si. Eu gostaria de saber de você, a participação o desenvolvimento de cursos, eventos que você teve a oportunidade de estar inserido, que falasse sobre essa temática fosse da educação das relações étnico-raciais. Especificamente do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Então eu gostaria de saber se você já fez cursos voltados, ou eventos, oficinas que você teve interesse de fazer fora do contexto da escola e fora do contexto governamental sobre este tópico, sobre esta temática.

E.C- Te confesso que eu nunca fiz. É um defeito até meu, mas eu nunca fiz.

J.B- Sim. Existe alguma vivência que você teve de formação continuada, agora já no espaço da escola onde você leciona, a escola estadual, onde você leciona? Você já participou de algum curso, alguma oficina, algum projeto, seminário?

E.C- Externo para dentro da escola, não. A gente realiza a semana de consciência negra nas escolas, nas duas escolas do estado onde eu trabalho. Oficinas, palestras, exibição de filmes

com debate, tal. Isso a gente procura fazer internamente. Agora externamente, não. Nunca fiz e eu acho que até nunca me foi oferecido, não.

J.B- Dentro do espaço da escola você não lembra de alguma formação continuada voltada para esta questão? Para a questão da educação da educação étnico-racial ao longo da sua trajetória?

E.C- Não +0.5.

J.B- Sim. E agora, voltando-se um pouco para a própria SRE, que é a Superintendência Regional de Ensino aqui de Ouro Preto. Você já ouviu falar de algum curso, algum incentivo, que a SRE ofereceu para os professores ao longo desse tempo que você está lecionando na rede pública estadual?

E.C- Não. O que é feito e proposto e conversado é que haja a semana da consciência negra, das africanidades em novembro. E que isso seja transformado num projeto. Mas é a gente com a gente mesmo. Eu não lembro de nenhuma ação governamental feita para a formação continuada e afins não. Para a gente, não.

J.B- E como você vê a atuação tanto da escola, quanto da superintendência regional de ensino de Ouro Preto frente à temática das relações étnico-raciais? Como você, qual o sentido, como você poderia nos falar sobre isto? Sobre a formação que é oferecida ou não é oferecida?

E.C- Deveria ser melhor e mais oferecida, já que não é oferecida, né? O que é feito é um cronograma, que é apresentado para a gente de como será a semana da consciência negra, quando será e interdisciplinaridade, mas formação, não. Deveria haver, sim. Mas não há.

J.B- Não há qualquer momento de formação continuada no qual o tema é tratado transversalmente? (inaudível)

E.C- Só durante a semana de consciência negra ((tom de voz enfático de reafirmação)). De conscientização de africanidades. Eles pedem, temas, é um tema transversal. Sugere. E interdisciplinaridade para a gente trabalhar. Mas, repito ((reafirmando sua experiência)) não que eu me lembre. Não houve oferta de cursos para isso, nem formação continuada.

J.B- Tirando este momento que é a semana consciência negra, a partir do dia 20 de novembro, vocês não tem qualquer oferta seja de cursos, seja de alguma proposta de formação (inaudível) sobre a relação étnico-racial?

E.C- Não. Não que eu me lembre. Alguns colegas meus podem até serem entrevistados por você e lembrarem. Mas, eu não me lembro. Sinceramente.

J.B- Sim. Agora avançando um pouco mais, eu gostaria de saber se a partir do seu conhecimento sobre a temática, como você explicou, da formação inicial que o tema pode

ser tratado de forma transversal, como você utiliza, ou se você tem esse conhecimento para trabalhar em seu plano de ensino? Das práticas pedagógicas que você vai fazer em sala de aula? Como você utiliza? Você utiliza mesmo? Vem utilizando ao longo desses anos, como você está desde 2002 na rede estadual. Como você vem trabalhando a temática?

E.C- Mas é preciso estar claro que a partir do momento que a lei foi plantada, não foi da noite para o dia que as coisas começaram a acontecer. Eu vejo que há uma crescente sim, com relação ao ensino dessas relações étnico-raciais, África, a História da África. Há sim. A cada ano que passa o assunto (fica) mais presente em livro didático. E a semana da consciência negra, das africanidades TENDEM a ficar mais elaboradas e melhor elaboradas, entende? Com a questão da interdisciplinaridade dos temas transversais mais explícitos. Mas, eu vejo que ainda não é a forma ideal que é feita e trabalhada não. Tanto é que a gente tem que se forçar muito ((falou vagarosamente a palavra muito)) para +0.5 fazer a coisa acontecer de forma brilhante. Ainda não é natural, ainda não, entendeu? Admito.

J.B- Isso quer dizer que +0.5 a semana da consciência negra, que acontece em novembro, ela centraliza todas as atividades tanto formativas quanto de aprendizagens sobre as africanidades, no caso das escolas que você atua?

E.C- Elas costumam ser, a semana costuma ser um momento de culminância. Não era. Antes era, começa na semana termina na semana. Agora, essa semana ela tem tendido a ser um momento de culminância. Você trabalha algum assunto durante um ano e na semana da consciência negra há a culminância de projetos, de trabalhos para serem apresentados. Mas eu vejo ainda incipiente. Eu vejo que a coisa pode caminhar melhor. Existe, mas pode melhorar.

J.B- E você vem trabalhando quais temas com os seus alunos ao longo dos anos? E, desenvolvendo quais projetos?

E.C- Isso é difícil falar assim para você +0.5. São dez anos para cá. Não sei te falar assim, não sei te precisar. Mas, sobretudo a questão de história da África e da relação da identidade do ser negro, da cultura negra e da influência africana na cultura brasileira. Basicamente isso.

J.B- No caso, você faz utilização dos livros didáticos ou paradidáticos para estar trabalhando a questão da educação étnico-racial no espaço da sala de aula?

E.C- Sim. Livro didático. Sim. E filmes e alguns sites. Paradidáticos não.

J.B- Entendi. No caso como você vê esses materiais que estão ou (inaudível) ou que vocês compram como professores também? Como você enxerga esses materiais? O conteúdo desses materiais?

E.C- Eu vejo que são materiais bons. Até porque a gente é que faz a escolha, né. Nos casos das escolas públicas a gente escolhe. A gente tem que analisar o material no ano anterior e a gente escolhe. Eu não tenho reclamação alguma do assunto África nos livros didáticos da rede pública. E o material da rede particular também é muito bom. Um material muito crítico, muito completo. Não tenho reclamação alguma.

J.B- +0.5. Você gostaria de pontuar mais alguma questão dentro das nossas indagações? Algo que você tenha lembrado? Ou é exatamente isso que você gostaria de colocar para nós?

E.C- Eu acho que é possível fazer mais. É possível fazer melhor. A gente também é atropelado o tempo todo para dar conteúdo e fechar livro e terminar capítulo. Essa BUROCRACIA acaba atrapalhando o melhor trabalho, né. Você tem que fechar notas, você tem que dar prova, você tem que corrigir, você tem que fechar bimestre, você tem que fechar trimestre. Você tem de fechar ano, então às vezes quando chega em novembro que está todo mundo de saco CHEIO de tudo, é o momento de fazer consciência negra, é o momento de fazer africanidades. A gente está apertado com o calendário e acaba não saindo direito, entendeu? Então eu acho que o ideal seria distribuir isso ao longo do ano, em momentos mais tranquilos e serenos para os meninos aproveitarem melhor este conteúdo, inclusive?

J.B- E como você vê de uma forma geral o contexto mesmo da sua própria formação continuada sobre a questão das relações étnico-raciais? Tanto o contexto da escola, do seu próprio ambiente de trabalho? Como o que o Estado e suas instâncias, que é a superintendência e a secretaria estadual de educação oferecem para vocês?

E.C- Você já me perguntou isso e eu vou te repetir que não há oferecimento de curso de formação continuada. Deveria haver, deveria acontecer, sim. Mas não há. Se a gente quiser a gente vai ter que correr atrás disso, a gente tem que correr atrás de site, de curso, de palestra, de vídeo no *youtube*. A gente que tem que correr atrás. Acho que deveria haver mais sim durante o ano. Alguns cursos de formação continuada, cursos online que seja em alguns portais em alguns sites para a gente fazer, entendeu? Eu sinto falta disso. Sinceramente, eu sinto.

J.B- Entendo. Eu gostaria de estar finalizando a entrevista com você ((risos)) Sim. Foi rápido ((fala simultânea ao entrevistado)) para questões posteriores que surgirem. Se você puder entrar em contato. Algo que você tenha lembrado ou que você deseja refazer a entrevista comigo para a gente conversar mais sobre o assunto. Mas basicamente o que eu queria compreender era isto mesmo. Sobre a sua formação continuada de professores.

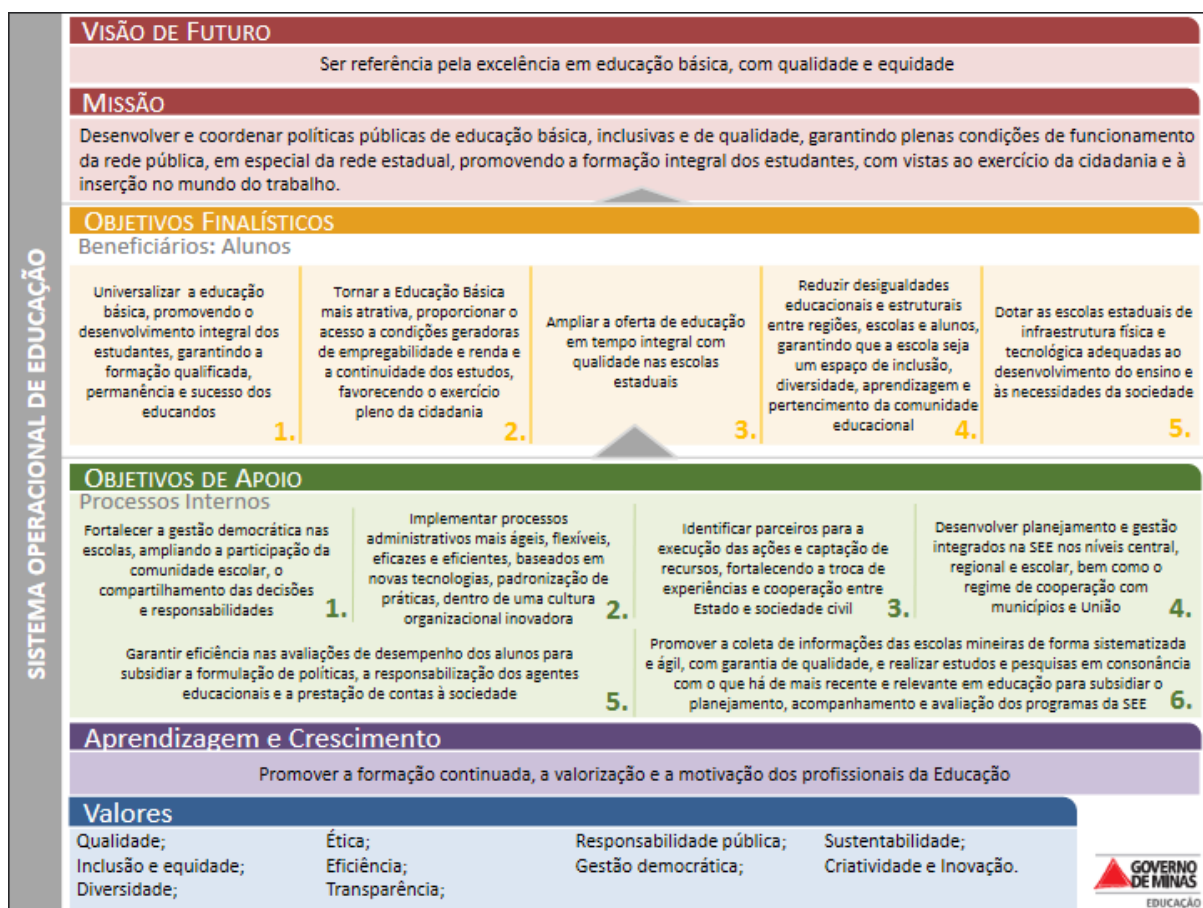
E.C- Já? ((fala simultânea a entrevistadora)).

Que não houve, né? ((risos)).

J.B- Sim. Que não houve. Vou interromper a gravação.

Final da Transcrição

ANEXOS

ANEXO I - QUADRO DAS MISSÕES E VALORES DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE OURO PRETO/MG⁵⁷

Fonte: site da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto/MG.

⁵⁷ <https://sreouropreto.educacao.mg.gov.br/>