



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

JACKSON ALMEIDA LEAL

**FORMAÇÃO CONTINUADA E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CONTAGEM/MG (2012- 2016): Repercussões nas
Práticas Pedagógicas de professores da Educação Básica**

BELO HORIZONTE

2019

Jackson Almeida Leal

**FORMAÇÃO CONTINUADA E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CONTAGEM/MG (2012- 2016): repercussões nas
práticas pedagógicas de professores da Educação Básica**

Dissertação de Mestrado apresentado ao programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Tecnológica.

Linha de pesquisa: Processos formativos em Educação Tecnológica

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvani dos Santos Valentim

Belo Horizonte

2019

L435f Leal, Jackson Almeida
Formação continuada e diversidade étnico-racial na rede municipal de educação de Contagem/MG (2012-2016): repercussões nas práticas pedagógicas de professores da Educação Básica. / Jackson Almeida Leal. -- Belo Horizonte, 2019.
171 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, 2019.

Orientadora: Profa. Dra. Silvani dos Santos Valentim

Bibliografia

1. Formação Continuada do Professor. 2. Relações Étnicas e Raciais. 3. Prática de Ensino. I. Valentim, Silvani dos Santos. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título

CDD 370.71



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC n°. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

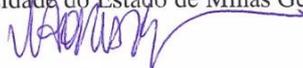
Jackson Almeida Leal

“Formação continuada e diversidade étnico-racial na Rede Municipal de Educação de Contagem/MG (2012-2016): repercussões nas práticas pedagógicas de professores da Educação Básica.”

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 18 de junho de 2019, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:


Prof.ª Dr.ª Silvani dos Santos Valentim – Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais


Prof.ª Dr.ª Santuza Amorim da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais


Prof.ª Dr.ª Vitória Régia Izaú
Universidade do Estado de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho é resultado de encontros e desencontros, de caminhos e descaminhos e de um misto de alegrias e tristezas, mas acima de tudo, de um rico aprendizado, por isso devo agradecer especialmente:

A Deus, pelo dom da vida.

À minha amada esposa, Jaciara, companheira de todos os momentos, pelo seu amor, apoio, incentivo, e, especialmente, compreensão pela minha ausência e isolamento nos muitos momentos em que estive concentrada neste trabalho.

Ao meu filho, José Otávio e minha sobrinha Clara Luíza pela solidariedade e presteza.

Aos meus pais, Sr. Bartô (*in memoriam*) e Dona Graça, obrigado por tudo.

A todos da minha família, muito obrigado pelo companheirismo e apoio, de todas as formas, recebidos ao longo dos desafios da minha vida.

Às amigas Elenice, Edirléia e Eliana, pelo carinho, paciência e pelas palavras de conforto.

Aos demais amigos que compreenderam parte do meu afastamento para dedicação a este estudo. “*Amigo é coisa para se guardar no lado esquerdo do peito, mesmo que o tempo e a distância digam não... Qualquer dia, amigo, eu volto pra te encontrar. Qualquer dia, amigo, a gente vai se encontrar.*” (Canção da América – Milton Nascimento). Estou voltando!

À minha orientadora, Professora Doutora Silvani dos Santos Valentim, pela compreensão das dificuldades por que passei durante o período deste estudo, pelas contribuições intelectuais e orientação dedicada deste trabalho dissertativo.

A todos os professores do Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG que me motivaram e contribuíram muito no meu processo de produção do conhecimento.

Aos meus amigos e colegas professores da Rede Municipal de Contagem, pela compreensão e disponibilidade, sem os quais seria impossível a concretização deste trabalho.

Às professoras Doutoras Santuza Amorim da Silva e Vitória Régia Izaú, pela aceitação e disponibilidade em comporem minha banca de defesa.

Muitíssimo obrigado a todos.

“as armas do coração
respiram do invisível
e vão costurando em silêncio
a resistência dos povos”

Salgado Maranhão
(Afrodiáspora – in Punhos da
Serpente).

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as repercussões do curso de formação continuada para a diversidade étnico-racial, “Grupos de Trabalho Educação para as Relações Étnico-raciais” (GTERER) nas práticas pedagógicas dos professores da Rede Municipal de Educação de Contagem no período de 2012 a 2016. Esse curso foi proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Contagem (SEDUC) na modalidade de grupos de trabalho visando subsidiar a proposição e a elaboração de atividades e projetos de intervenção na temática étnico-racial nas unidades escolares de Contagem. As questões que balizaram este estudo foram: Como esse curso de formação continuada para a diversidade étnico-racial organizada no formato de grupos de trabalho contribuiu com o processo formativo dos professores? As concepções e propostas de atividades provocadas pelo curso GTERER ainda fazem sentido para os professores? Como os professores que participaram do curso GTERER desenvolvem suas práticas pedagógicas atualmente em sala de aula? A pesquisa teve como referência metodológica a abordagem qualitativa e como estratégia metodológica o estudo de caso. Os instrumentos utilizados para levantamento de dados foram: a análise documental, questionário, entrevistas semiestruturadas e a observação participante. Os dados foram analisados a partir de princípios da Análise de Conteúdos de Bardin (2011). Os resultados obtidos evidenciaram a relevância do curso GTERER para os professores interlocutores deste estudo, visto que o formato de grupos de trabalho viabilizou a interação, uma rede de troca de informações, conhecimentos e experiências, oportunizando aos participantes ressignificar saberes que resultaram em práticas pedagógicas na temática étnico-racial. Outro elemento importante que o estudo revela é que mesmo diante de algumas dificuldades no trato da temática étnico-racial nas unidades escolares, o processo contribuiu para a formação docente dos participantes, proporcionando o desenvolvimento pessoal e profissional, sendo que os saberes construídos no curso GTERER possibilitaram aos professores uma postura reflexiva frente ao seu contexto e à realidade escolar, visto que atualmente continuam desenvolvendo práticas pedagógicas antirracistas em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Diversidade étnico-racial. Prática pedagógica.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze the repercussions of the continuing education course for ethnic-racial diversity, "Working Groups Education for Ethnic-Racial Relations" (GTERER) in the pedagogical practices of the teachers of the Municipal Counseling Education Network in the period from 2012 to 2016. This course was proposed by the Municipal Secretary of Education of Counting (SEDUC) in the modality of work groups to support the proposal and elaboration of activities and intervention projects in the ethno-racial subject in the school units of Contagem. The questions that led to this study were: How did this continuing training course for ethnic-racial diversity organized in the form of working groups contribute to the formative process of teachers? Do the conceptions and proposals of activities provoked by the GTERER course still make sense for teachers? How did the teachers who participated in the GTERER course develop their pedagogical practices currently in the classroom? The research had with methodological reference the qualitative approach and as methodological strategy the case study. The instruments used for data collection were: documentary analysis, questionnaire, semi-structured interviews and non-participant observation. The data were analyzed based on the principles of the Content Analysis of Bardin (20110). The obtained results showed the relevance of the GTERER course for the interlocutors teachers of this study, since the format of work groups made possible the interaction, a network of exchange of information, knowledge and experiences, allowing them to redefine knowledge that resulted in pedagogical practices in the ethnic-racial theme. Another important element that the study reveals is that even in the face of some difficulties in dealing with the ethnic-racial theme in school units, the training process contributed to the participants' teacher education, providing personal and professional development, and the knowledge built in the course. GTERER enabled teachers to reflect upon their context and school reality, as they are currently developing anti-racial pedagogical practices in the classroom.

KEY WORDS: Continuing education. Ethnic-racial diversity. Pedagogical practice.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Composição por Gênero/sexo	96
Gráfico 2 – Autodeclaração racial (segundo classificação do IBGE)	97
Gráfico 3 – Faixa etária dos cursistas do GTERER	98
Gráfico 4 – Tempo dos cursistas do GTERER no magistério	99
Gráfico 5 – Tempo dos cursistas do GTERER na Rede Municipal de Contagem	100
Gráfico 6 – Função dos cursistas do GTERER em 2018	101
Gráfico 7 - Pós-Graduação dos cursistas do GTERER	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -Tese, Dissertações e Artigos consultados e selecionados (2007- 2017) Descritores: “Formação continuada de professores, diversidade étnico-racial e práticas pedagógicas”	21
Quadro 2 -Tese selecionada (2007- 2017) – Descritor: “Formação continuada de professores, diversidade étnico-racial e prática pedagógica”	21
Quadro 3 - Dissertações selecionadas (2007- 2017) – Descritor: “Formação continuada de professores, diversidade étnico-racial e prática pedagógica”	22
Quadro 4 - Artigos selecionados (2007- 2017) – Descritor: “Formação continuada de professores, diversidade étnico-racial e prática pedagógica”	25
Quadro 5 - Ações de formação continuada para a diversidade étnico-racial da Secretaria Municipal de Educação de Contagem (2006-2016)	72
Quadro 6 - Perfil dos participantes do curso GTERER	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN – Associação Brasileira dos Pesquisadores Negros

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB's – Comunidades Eclesiais de Base

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNE-CP - Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno

CTIM – Colégio Técnico Industrial de Metalúrgica

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DECADI - Departamento de Educação Continuada, Alfabetização de Adultos, Diversidade e Inclusão de Contagem.

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais

FUNEC – Fundação de Ensino de Contagem

GERA - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais

GT – Grupo de Trabalho

GTERER – Grupo de Trabalho: Educação para as Relações Étnico-Raciais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JOC- Juventude Operária Católica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação.

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEFPD - Programa Especial de Formação Pedagógica de Docente

PJ – Pastoral da Juventude

PUC – Pontifícia Universidade Católica.

SCIELO – Periódicos da *Scientific Electronic Library* Online

SECAD – Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade.

SEDUC - Secretaria Municipal de Educação de Contagem

SENEPT – Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

UFSCAR Universidade Federal de São Carlos

UFGO – Universidade Federal de Goiás

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNEGRO – União de Negras e Negros pela Igualdade

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Origem do tema de pesquisa.....	14
1.2 Problema e questões da pesquisa	17
1.3 Objetivo geral.....	19
1.4 Alguns estudos realizados sobre o tema	20
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	33
2.1 A abordagem.....	33
2.2 Instrumentos de coleta de dados	35
2.2.1 Análise dos documentos	35
2.2.2 Questionário.....	36
2.2.3 Entrevista semiestruturada	37
2.2.4 A observação não participante.	39
2.3 Análise dos dados.....	41
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL	43
3.1 Formação continuada de professores no Brasil: breve histórico	43
3.1.1 Aspectos conceituais da formação continuada.....	46
3.1.2 Dilemas atuais sobre a formação continuada de professores	51
3.1.3 Formação continuada: arcabouço jurídico normativo	53
3.2 Formação continuada de professores e a diversidade étnico-racial	57
3.2.1 A Lei 10.639/03: por uma educação antirracista	62
3.2.2 Documentos de regulamentação da Lei 10.639/03.....	65
3.3 Formação continuada de professores para a diversidade étnico-racial na Rede Municipal de Contagem	69
3.3.1 Curso “Grupo de Trabalho: Educação para as Relações Étnico-Raciais” (GTERER).....	75
4 - REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL	79
4.1 O estudo da Prática	79
4.2 Prática Docente e Prática Pedagógica	81
4.3 Prática pedagógica, reflexiva e dilemas da formação continuada.	85

5 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADO DA PESQUISA.....	95
5.1 Da análise do questionário à escolha dos interlocutores	95
5.2 Com os interlocutores: os sentidos atribuídos à sua formação após participarem do curso GTERER	104
5.2.1 Motivação, metodologia e a contribuição do curso GTERER	106
5.2.2 Dificuldades do trabalho com as questões étnico-raciais	117
5.2.3 Mudanças nas práticas pedagógicas	128
5.3 Apresentação e análise das práticas pedagógicas observadas.....	134
5.3.1 Cartografia Social (Prof. Moza)	134
5.3.2 Vídeos sobre países africanos de língua portuguesa (Prof. Almasi)	138
5.3.3 Mulheres Negras (Prof.^a Rehema).....	139
5.3.4 Conceitos fundamentais da temática étnico-racial (Prof.^a Eidi)	142
5.3.5 Árvore genealógica (Prof.^a Passua)	145
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICE A - Questionário de pesquisa para os cursistas do GTERER.....	165
APÊNDICE B - Termo de Consentimento.....	170
APÊNDICE C - Roteiro de perguntas das entrevistas.....	171

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as repercussões do curso de formação continuada para a diversidade étnico-racial, “Grupos de Trabalho Educação para as Relações Étnico-raciais” (GTERER) nas práticas pedagógicas dos professores da Rede Municipal de Educação de Contagem. Esse curso foi proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Contagem (SEDUC) nos anos de 2012 a 2016.

Com as aprovações das Leis n.º 10.639/03¹ e 11.645/08², várias pesquisas têm buscado contemplar as investigações acerca de formações continuadas com vistas à temática étnico-racial (GOMES; SILVA, 2011). Segundo Dias (2011), a formação continuada de professores vem sendo referida como relevante para a efetivação das políticas educacionais de recorte racial, numa perspectiva mais ampla das Políticas de Promoção da Igualdade Racial³.

Nessa perspectiva, esta pesquisa sobre formação continuada de professores para a diversidade étnico-racial teve como lócus de pesquisa a Rede Municipal de Educação de Contagem. Essa opção se deve pela trajetória significativa⁴ desta Rede na implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais e na formação continuada de professores sobre a temática, como também, por sua especificidade, pois além de ofertar o ensino fundamental, que é sua área de competência, oferta também o ensino médio regular e o técnico de nível médio, através da Fundação de Ensino de Contagem (FUNEC).

Desse modo, ainda na introdução, apresentaremos a trajetória pessoal e profissional do autor, os problemas e as questões da pesquisa, os objetivos desta

¹ A Lei n.º 10.639, promulgada 2003, que modifica a Lei n.º 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornou obrigatória a inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes públicas e privadas do país. A temática deve ser trabalhada, segundo a lei, no âmbito de todo o currículo escolar, mas preferencialmente nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Literatura e Artes. Além dessa obrigatoriedade, instituiu a data de 20 de novembro no calendário escolar como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

² Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

³ Podem ser definidas como todas as ações ou políticas públicas e/ou privadas que visam combater o racismo, o preconceito, a discriminação e as desigualdades raciais em todas as esferas da vida social, quer por meio de políticas universais, direcionadas a todos os cidadãos sem qualquer distinção, quer por meio de políticas específicas, direcionadas aos grupos que são discriminados racialmente em nossa sociedade. (BRASIL, 2010).

⁴ Artigo apresentado no Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica - SENEPT/2017 “A implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Ensino de Contagem”. O estudo identificou as ações realizadas pela SEDUC na implementação da Lei n.º 10.639/03 no período de 2006 a 2016, assim como, os êxitos e os entraves dessa política pública (LEAL; OIKO; VALENTIM, 2017).

investigação e os estudos relacionados sobre o tema da formação continuada de professores para diversidade étnico-racial.

No segundo capítulo, apresentaremos como foram sendo engendrados os parâmetros para caminhar na produção dos conhecimentos (MINAYO, 2008) desta pesquisa. Nesse sentido, buscamos contemplar as abordagens metodológicas que deram suporte e encaminharam os desafios desta prática investigativa, destacando os aspectos relativos à aproximação do campo empírico, os interlocutores, os instrumentos e a operacionalização da análise dos dados.

No terceiro capítulo, desenvolvemos uma discussão sobre a formação continuada de professores no Brasil, iniciando com um breve histórico, os aspectos conceituais, os dilemas atuais e o arcabouço jurídico normativo sobre o tema. Na perspectiva da formação continuada de professores para diversidade étnico-racial, refletimos sobre a Lei nº 10.639/03 e os documentos de regulamentação da referida Lei, a formação continuada de professores na temática étnico-racial da Rede Municipal de Contagem e o curso “Grupo de Trabalho: Educação para as Relações Étnico-Raciais” (GTERER).

No quarto capítulo, desenvolvemos uma discussão sobre prática pedagógica relacionando-a as questões étnico-raciais, em que apresentamos os conceitos de prática docente, prática pedagógica e os dilemas entre as práticas pedagógicas reflexivas diante dos dilemas da formação, além de apresentar ainda uma discussão sobre o papel da escola como promotora de identidades étnico-racial em relação com a prática dos professores.

No quinto capítulo, buscamos elementos para compreender as repercussões do curso GTERER, tendo como base teórica o estudo de diferentes autores. Procuramos então, através do estudo reflexivo, acerca dos achados, compreender os sentidos dessa experiência formativa e as mudanças provocadas na prática pedagógica dos interlocutores desta pesquisa.

Por fim, encerramos esta pesquisa que incita outros questionamentos e desafios, trazendo nas considerações finais os apontamentos em relação à experiência formativa vivenciada pelos professores da Rede Municipal de Contagem na temática da formação continuada para a diversidade étnico-racial.

1.1 Origem do tema de pesquisa

O interesse por esse estudo também está relacionado à minha trajetória pessoal e profissional, pois conforme declara Paula (2013), na maior parte de nossas escolhas

educacionais “não somos nós que escolhemos o tema de pesquisa, mas muitas vezes, é o tema que nos escolhe. Ele não nos escolhe aleatoriamente, mas ao longo de toda uma história e vida” (PAULA, 2013, p. 5).

Nasci na cidade de Governador Valadares e vivi a adolescência nos anos 80 na cidade de Coronel Fabriciano, região economicamente importante do estado de Minas Gerais, conhecida como Vale do Aço, pela presença de indústrias como a Usiminas, a Cenibra e a *Asperan South Americ* (antiga Acesita). Nesse período, vindo de família humilde, iniciei o envolvimento com as atividades da Pastoral da Juventude (PJ) da Igreja Católica da qual fazia parte e com as Comunidades Eclesiais de Base (CEB's). Foi nesses movimentos que comecei a despertar o interesse pela pauta dos direitos humanos e a atuação com outros jovens no combate a todo tipo de preconceito e discriminação.

Concluí o curso técnico em metalurgia, integrado ao ensino médio no Colégio Técnico Industrial de Metalurgia (CTIM) na cidade de Timóteo, atualmente CEFET *campus* Timóteo. Realizei os estágios nas indústrias siderúrgicas Acesita e Usiminas. Logo após concluir o curso técnico e os estágios, comecei a trabalhar em uma empresa privada como técnico metalúrgico na região metropolitana de Belo Horizonte.

Nessa empresa, inicialmente desempenhei a função de técnico metalúrgico em laboratório. Posteriormente ocupei o cargo de Líder de Produção, tendo desempenhado a função de acompanhar a execução dos programas de produção e liderar equipes de trabalho na execução do acabamento de peças fundidas para a indústria automobilística.

Nesse mesmo período, comecei a participar da Juventude Operária Católica (JOC), e neste movimento me aproximei da temática étnico-racial. Nas reuniões, assembleias e congressos de que participava, as discussões estavam em torno das dificuldades e desafios dos jovens trabalhadores, entre elas, o primeiro emprego, a profissionalização e as questões de gênero e raça. Além disso, foi na JOC que comecei a me interessar pela educação e a percebê-la como uma das estratégias do processo de humanização (FREIRE, 2005)⁵.

Foi a partir dessa percepção que resolvi fazer a licenciatura e o bacharelado em História. Comecei a lecionar no ano 1999. Atualmente sou professor efetivo desta disciplina no ensino fundamental na rede municipal de Contagem e no ensino médio regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede estadual.

⁵ “Aquele que tem que ser forjada com o oprimido e não para ele, enquanto homens ou povos na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 2005, p. 34).

Para Isaia (2006), a trajetória pessoal envolve a perspectiva subjetiva do professor, na qual as marcas da vida e da profissão se cruzam, mas mantém sua especificidade própria, já a trajetória profissional é um processo que envolve o percurso do professor em uma ou em várias instituições de ensino, na qual, ou nas quais está ou esteve atuando; ambas constituem o percurso formativo docente.

Nesse desenrolar do ciclo da vida (HUBERMAN, 2013), sempre estive em contato com os movimentos sociais e há alguns anos participo do Movimento Negro⁶ de Contagem. Mas foi no ambiente escolar que constatei como as crianças, adolescentes e jovens negros se destacavam no índice de reprovação, de evasão escolar, de indisciplina, bem como nos apelidos e piadas que lhes eram dirigidos por colegas e algumas vezes até por funcionários.

Entre os anos de 2012 e 2016, ocupei o cargo de assessor educacional para as questões das diversidades na Secretaria Municipal de Educação de Contagem (SEDUC). Como assessor, desempenhava várias atividades, entre elas, acompanhar as escolas nas questões referentes às diversidades e ajudar no planejamento e execução de atividades e cursos de formação continuada para as diversidades na rede municipal, entre os quais, o curso “Grupos de Trabalho Educação para as Relações Étnico-Raciais” (GTERER).

Desse modo, a trajetória pessoal e profissional advinda das experiências na participação nos movimentos sociais, no exercício da profissão técnica na indústria metalúrgica, na docência e na assessoria na SEDUC, me possibilitou o desenvolvimento de ações e questionamentos que evidenciaram o interesse pelos estudos no campo da formação continuada de professores para a diversidade étnico-racial na instituição CEFET.

Cabe ainda refletir que, além dos argumentos de ordem pessoal, que emergiram de forma explícita, o engajamento em trabalhos com a temática étnico-racial foi também justificado a partir da experiência profissional.

Nesse aspecto, o conceito de experiência parece, então, fundamental para compreendermos algumas das motivações que me levaram a engajar em trabalhos com a temática étnico-racial. Partindo do pressuposto de que a experiência é uma das dimensões importantes do trabalho docente, Tardif e Lessard (2005, p. 51) nos lembram de que a

⁶ Para Domingues (2007, p. 102) o Movimento Negro pode ser definido como 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”.

experiência pode ser analisada como um “processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos”, mas também pode ser vista a partir da “intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.51), ou seja, a experiência enquanto aquilo que marca, que muda o rumo das coisas, a partir das vivências concretas dos indivíduos.

Nesse sentido, a experiências de vida e profissional, sejam elas repetidas ou de forte significação, se apresentaram como elementos cruciais para que me dedicasse ao trabalho com a temática racial. Nessa perspectiva, cabe a reflexão de Larrosa (2004) sobre a experiência e o sujeito da experiência:

a experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. [...] o sujeito de experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos (LARROSA, 2004, p. 160).

Desse modo, entendo que foram os sentidos, as marcas e os vestígios da experiência de vida e profissional que me levaram aos questionamentos desta investigação.

Este não é um trabalho em que caminhei sozinho, por isso, a escolha em utilizar a narrativa na primeira pessoa do plural na escrita quase que na totalidade, se fez necessária diante das inúmeras contribuições que foram trazidas pelos autores e pela orientadora desta pesquisa. Assim, a palavra não poderia ser apenas minha, pois a minha escrita precisou ser elaborada a partir das ideias, dos pensamentos e das concepções de outros autores que dialogavam com os meus pensamentos. Por isso, tal justificativa se deve em respeito a todo o trabalho desenvolvido por mim, com a contribuição dos meus pares.

1.2 Problema e questões da pesquisa

Os cursos de formação continuada devem contribuir para a qualificação dos professores, desenvolvendo sua autonomia pessoal e profissional e auxiliar na melhoria da prática educativa (GATTI, 2008).

Para Nascimento (2000), os cursos de formação continuada têm apresentado baixa eficácia para o aprimoramento dos professores, devido a diversas razões, entre elas o fato de que os cursos propostos, na maioria das vezes, são de curta duração e não se articulam ao cotidiano e à realidade da escola; os temas abordados não contemplam as necessidades reais dos professores, e existe uma desvinculação, muitas vezes, entre a teoria e as atividades práticas.

Nesse sentido, Gatti (2008), ao analisar a multiplicação de oferta de propostas de cursos de formação continuada de professores, entre elas as formações na temática étnico-racial, destaca as preocupações quanto aos critérios, validade e eficácia das formações na concepção e nas iniciativas dos gestores públicos da educação e dos institutos da sociedade civil que frequentemente financiam essas formações. A autora também salienta que ainda são poucos os estudos que dispõem de “[...] avaliações de seguimento posteriores aos programas públicos implementados, ou seja, o que consolidou novas práticas no chão da escola” (GATTI, 2008, p. 62).

Em relação aos cursos de formação continuada de professores para a diversidade étnico-racial, estes são uma “variável-chave para a efetiva implementação da temática nos sistemas de ensino” (BRITO, 2014, p. 75). Para o pesquisador, essa consideração adquire sentido à medida que a temática étnico-racial “comparece de forma residual nos currículos de formação de professores nos cursos de pedagogia e das mais diversas licenciaturas, como explicitado pela pesquisa coordenada por Gatti e Barreto em 2009” (BRITO, 2014, p. 75). Para corroborar a reflexão, a pesquisa nacional coordenada por Gomes (2012), que investigou as práticas pedagógicas do trabalho voltadas à temática étnico-racial em escolas públicas selecionadas em todas as regiões do Brasil, apontou, entre outras lacunas, que “os (as) professores (as), em sua maioria, que estão em atividade, não tiveram, em sua formação acadêmica, os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira” (JESUS; MIRANDA, 2012, p. 65).

Diante do apontamento, de que existem lacunas sobre as contribuições dos cursos de formação continuada para a temática étnico-racial nas práticas pedagógicas dos professores e da constatação que a maioria dos professores em atividade no Brasil não teve a formação acadêmica sobre o assunto citado, surgiram as inquietações que culminaram no delineamento desta pesquisa.

Assim, considerando a trajetória pessoal e profissional do autor e tendo como objetivo analisar as repercussões do curso GTERER nas práticas pedagógicas dos professores participantes, no período entre 2012 e 2016, definiu-se como problema

central de pesquisa: Quais as repercussões do curso de formação continuada para a diversidade étnico-racial, “Grupos de Trabalho: Educação para as Relações Étnico-raciais (GTERER)” nas práticas pedagógicas dos professores da Rede Municipal de Educação de Contagem?

Ou seja, decorrido algum tempo, após vivenciarem essas experiências de formação continuada por grupos de trabalho, é possível identificar alguma modificação na prática pedagógica dos professores? Desse problema decorreram outras questões auxiliares que contribuiram para desvelar a realidade estudada:

- Como esse curso de formação continuada para a diversidade étnico-racial, organizada no formato de grupos de trabalho, contribuiu com o processo formativo dos professores?

- As concepções e propostas de atividades provocadas pelo curso GTERER ainda fazem sentido para os professores? De que forma?

Considerando a maneira como o professor se socializa na profissão e se constitui como profissional, entendemos que esses docentes que participaram da formação traziam saberes e experiências construídas anteriormente que foram confrontadas com as propostas do curso GTERER. Em vista disso, Falsarella (2004) argumenta que,

A mudança se introduz num espaço de contradição em que o professor avalia sua utilidade e o grau de esforço que lhe será exigido. Ao longo do tempo, a inovação é submetida ao crivo da prática, e, provavelmente, abarca uns aspectos mais que outros em constante confronto com o mundo como o mundo habitual do professor exercer seu ofício (FALSARELLA, 2004, p. 10).

Nessa perspectiva, para que uma proposta passe a ser incorporada à prática do professor, precisa ser submetida ao fator tempo. Sendo assim, perguntamos:

- Como os professores que participaram do curso GTERER desenvolvem suas práticas pedagógicas atualmente em sala de aula?

A partir dos questionamentos, traçaram-se o objetivo geral e os objetivos específicos em nosso trabalho.

1.3 Objetivo geral

A presente pesquisa pretende analisar as repercussões do curso de formação continuada para a diversidade étnico-racial “Grupos de Trabalho: Educação para as Relações Étnico-raciais” (GTERER), realizado entre 2012 e 2016, nas práticas pedagógicas dos professores da Rede Municipal de Educação de Contagem.

1.3.1 Objetivos específicos

- Realizar análise documental da proposta e atividades do curso GTERER da Rede Municipal de Educação de Contagem, no período de 2012 a 2016.

- Compreender como os professores atribuíram sentido a experiência formativa ao participarem do curso GTERER e se identificaram mudanças em suas práticas pedagógicas.

- Identificar como os professores participantes do curso GTERER desenvolvem atualmente práticas pedagógicas que contemplam a diversidade étnico-racial.

Para atingir tais objetivos, assumimos como ponto de partida alguns dos estudos referentes à formação continuada de professores para a diversidade étnico-racial que têm sido realizados nos últimos anos no Brasil.

1.4 Alguns estudos realizados sobre o tema

Dando continuidade à revisão bibliográfica, realizamos um levantamento das produções acadêmicas no Banco de Teses e Dissertações e de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal de Periódicos da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPED), na Biblioteca Digital CEFET-MG, no Banco de teses e Dissertações da UFMG, no Banco de Teses e Dissertações da PUC-MG e no Google Acadêmico.

Inicialmente, na consulta on-line foram utilizadas separadamente as palavras-chave “formação continuada de professores”, “diversidade étnico-racial” e “prática pedagógica”. Diante do grande número de títulos encontrados, e visando maior aproximação com as questões desta investigação, optamos por realizar a consulta on-line reunindo todas as palavras. Desse modo, a consulta foi realizada com os seguintes descritores: “Formação continuada de professores, diversidade étnico-racial e prática pedagógica”.

Foram utilizados como critérios de seleção os títulos que se referiam à formação continuada de professores para a diversidade étnico-racial que aproximassem da

problemática desta pesquisa. Elegemos, para análise, os trabalhos publicados no período entre 2007 e 2017.

Dessa forma, foram consultadas seis teses, 36 dissertações e 22 artigos. Destes, foram selecionados uma tese, 13 dissertações e sete artigos.

No quadro 1, agrupamos todas as consultas realizadas em todos os bancos de teses e dissertações, periódicos e bibliotecas digitais citadas anteriormente. Buscaram-se preferencialmente os trabalhos na área da Educação e Educação Tecnológica, ainda que tenhamos o entendimento de que a produção acadêmica na área educacional sobre o tema dialogue com outras áreas do conhecimento.

Trazemos à luz as teses, dissertações e artigos consultados e selecionados, os quais foram referidos.

Quadro 1 -Tese, Dissertações e Artigos consultados e selecionados (2007- 2017)
 Descritores: “Formação continuada de professores, diversidade étnico-racial e práticas pedagógicas”

PERÍODO	TESES		DISSERTAÇÕES		ARTIGOS	
	Consultadas	Selecionados	Consultadas	Selecionadas	Consultados	Selecionados
2007 a 2017	6	1	36	13	22	7

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 2 -Tese selecionada (2007- 2017) – Descritores: “Formação continuada de professores, diversidade étnico-racial e prática pedagógica”

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO/ ANO	OBJETIVO
A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS E O ESTUDO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS	Benjamin Xavier de Paula	Universidade Federal de Uberlândia (2013)	Compreender os impactos da formação continuada de professores para a implementação do ensino da História e Cultura Afro- Brasileira na cidade de Uberlândia/MG entre os anos de 2003 e 2008 nas práticas pedagógicas dos docentes.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 3 - Dissertações selecionadas (2007- 2017) – Descritor: “Formação continuada de professores, diversidade étnico-racial e prática pedagógica”

DISSERTAÇÕES			
TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO ANO	OBJETIVO
DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (1999 A 2006).	Benedita Marques Borges	Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande (2008)	Analisar a experiência de formação continuada de professores sobre a questão racial, materializada no Curso de Capacitação de Educadores denominado AWA DE! da Rede Estadual do Mato Grosso do Sul.
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA	Sandra Ramos de Freitas	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2014)	Identificar as ações do Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação – SEED-PR para a formação continuada de professores com vistas ao cumprimento da Lei n.º 10.639/03, enquanto subsídio para a prática pedagógica em sala de aula.
FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: DESAFIOS PEDAGÓGICOS NO CAMPO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS	Karina de Araújo Dias	Universidade Federal de Santa Catarina (2011)	Compreender as finalidades e os elementos teóricos e metodológicos que constituem a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Ensino do município de Florianópolis na perspectiva da ERER.
AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DA CULTURA E HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO CONTEXTO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE VIÇOSA/ MG. 2013	Elenice Rosa Costa	Universidade Federal de Ouro Preto (2013)	Produzir subsídios críticos e práticos para a formulação de políticas de formação de professores sob a perspectiva de respeito à diversidade e valorização da pluralidade cultural e de questões étnico-raciais, tais como o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana.
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORAS(ES).	Maria Fernando Luiz	Universidade Federal de São Carlos (2013)	Investigar as contribuições para as mudanças (ou não) nas práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental advindas dos processos educativos desencadeados nos cursos de formação continuada referentes à temática étnico-racial.

(continua)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	Ana Cláudia de Amorim Maciel	Universidade Federal de São Paulo (2014)	Investigar a contribuição das formações continuadas ofertadas a professores da Rede Municipal de Guarulhos em relação às práticas antirracistas no ambiente escolar.
DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E DESIGUALDADE SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR: A QUESTÃO DO CONCEITO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS).	Carmi Machado Cavalcante	Centro Universitário de Brasília (2014)	Analisar o discurso do professor e sua prática em sala de aula em relação às práticas discriminatórias, em termos étnico-raciais e de classe social, tendo como foco os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Luziânia (GO).
A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA	Flávia Dayana Almeida Noronha	Universidade Federal de Goiás (2014)	Analisar e refletir sobre a obrigatoriedade da inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo escolar (Lei n.º 10.639/2003), examinando, em particular, se o trabalho com esta temática está ou não potencializando uma educação para as relações étnico-raciais nas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia.
FORMAÇÃO DOCENTE: CONSIDERANDO A ABORDAGEM DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E DA DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO AÇÕES DE CUIDAR E EDUCAR	Cláudia Elizabete dos Santos	Universidade do Estado de Minas Gerais (2015)	Abordar as questões da diversidade e da diferença na educação infantil considerando o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nessas escolas como dimensões do cuidar e educar crianças pequenas. Para tal, propõe uma reflexão sobre a abordagem da diversidade étnico-racial na infância, focando práticas desenvolvidas por docentes egressas de um Programa de formação continuada, que foram registradas em planos de ação.

(continua)

(conclusão)			
<p>A LEGISLAÇÃO FAVORECE? A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS NEGROS DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU COM BASE NA LEI N.º 10.639/03 DE 2006 A 2010.</p>	<p>Ana Paula de Araújo Gomes de Carvalho.</p>	<p>Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (2016)</p>	<p>Analisar a trajetória de três professores negros de História que atuam na rede municipal de Nova Iguaçu (RJ). Estes narram suas experiências através das formações continuadas que foram oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu entre os anos de 2006 a 2010.</p>
<p>IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N.º 10.639/2003 NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.</p>	<p>Laura Fernanda Rodrigues da Rocha</p>	<p>Universidade Federal de Ouro Preto (2016)</p>	<p>Problematizar o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a educação das relações étnico-raciais na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tendo como objetivo a realização de uma análise da institucionalização da Lei n.º 10.639/2003 nessas instituições.</p>
<p>DIMENSÃO ÉTNICO-RACIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A REESTRUTURAÇÃO DO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES DO CEFET-MG À LUZ DA RESOLUÇÃO N.º 02/2015 DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO</p>	<p>Valdete dos Reis Barbosa</p>	<p>Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais CEFET-MG (2017)</p>	<p>Analisar o processo de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica - Resolução n.º 02/2015 do CNE/CP no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docente do CEFET/MG (PEFPD), a fim de verificar como as questões étnico-raciais estavam sendo contempladas na reforma curricular desse programa.</p>
<p>ANÁLISE SOBRE OS IMPACTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N.º 10.639 NO MUNICÍPIO DE TEÓFILO OTONI</p>	<p>Lidiane Silva Rocha Magalhães</p>	<p>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (2017)</p>	<p>Averiguar e avaliar as contribuições do curso de formação continuada de professores do Vale do Mucuri: Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, ofertados pela UFVJM/NEAB (2008 a 2011) no Campus Mucuri, para a implementação da Lei n.º 10.639 no município de Teófilo Otoni.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 4 - Artigos selecionados (2007- 2017) – Descritor: “Formação continuada de professores, diversidade étnico-racial e prática pedagógica”

ARTIGOS			
TÍTULO	AUTOR (ES)	PERIÓDICO	OBJETIVO
RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR	Maria Elena Viana Souza	Revista Educação Pública. Cuiabá, v. 21, n.º 46, p. 289-301, maio/agosto, (2012)	Debater alguns desafios que estão postos para os professores, mais especificamente, de Educação Infantil e Ensino Fundamental, no que se refere ao entendimento das relações raciais no cotidiano escolar e propor algumas possibilidades de ação.
FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: SABERES E FAZERES NESSE PROCESSO.	Lucimara Rosa Dias	Eventos Pedagógicos vol.17, n.º 51, p.661-674, (2012)	Compreender os modos pelos quais professoras da primeira infância se apropriaram de conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada que tinham por objetivo estimular a inclusão de práticas pedagógicas que tratassem da diversidade étnico-racial
10 ANOS DA LEI FEDERAL N.º 10.639/2003 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA LEITURA DE PESQUISAS CIENTÍFICAS	Benjamin Xavier de Paula e Selva Guimarães	Educ. Pesquisa São Paulo, v. 40, n.º 2, p. 435-448, abr./jun. (2014)	Abordar a formação de professores com vistas à implementação do estudo da História e Cultura da África e cultura Afro-brasileira, conforme dispõe a Lei federal n.º 10.639/2003 e as disposições correlatas.
FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: NOVOS DESAFIOS PARA UMA PRÁTICA REFLEXIVA	Anderson Oramisio Santos	Poiésis Pedagógica, Catalão – GO, v.11, n.º 2, p. 150-169, jul./dez. (2013)	Provocar discussões no sentido de analisar, refletir e problematizar a formação docente e a educação das relações étnico-raciais na formação inicial e continuada de docentes da educação básica e a Lei n.º 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

(continua)

(conclusão)			
FORMAÇÃO CONTINUADA E AIMPLEMENTAÇÃO DA LEI N.º 10.639/2003: DIÁLOGOS ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA BÁSICA	Wilma de Nazaré Baía Coelho e Nicelma Josenila Brito Soares	Revista da ABPN, v. 8, n.º 19, p.69-96 (mar-jun/2016)	Analisar as ações desencadeadas em face dos marcos legislativos educacionais em âmbito nacional, no que tange a essa dimensão da formação de professores e à implementação da Lei n.º 10.639/2003.
TRABALHO, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DIÁLOGOS PERTINENTES A PARTIR DA ATIVIDADE DOCENTE	José Eustáquio de Brito	Educação em Foco. UEMG, ano 17, n.º 24, p. 71-92 (dez/2014)	Articular entre o trabalho e a formação de docentes a partir da abordagem ergológica, que concebe o trabalho como atividade humana. Toma como referência uma experiência de formação continuada de professores para implementação da educação das relações étnico-raciais de acordo com o disposto na Lei n.º 10.639/03.
CONSTRUÇÃO DE CONCEPÇÕES ÉTNICO-RACIAIS AFRICANAS EM SALA DE AULA	Elizângela Áreas Ferreira de Almeida e Eliane Giachetto Saravali	37ª Reunião Nacional da ANPED– 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC, Florianópolis	Questionar a efetiva inclusão das questões étnico-raciais nas propostas pedagógicas, nos planos de ensino e nas atuais práticas de sala de aula após doze anos da promulgação da Lei n.º 10.639/2003.

Fonte: Elaborado pelo autor.

De forma sucinta, descrevemos os principais apontamentos dos trabalhos expostos nos Quadros 2, 3, e 4.

A tese de Paula (2013), objetivou compreender quais foram os impactos da formação continuada da Rede Municipal de Uberlândia na significação e ressignificação dos saberes e das práticas pedagógicas dos professores, como estes repensam valores e reconstruíram sentido para as suas práticas e como intervieram nos processos de organização pedagógica e curricular nas escolas onde lecionam, à luz dessas experiências. A pesquisa aponta que a formação continuada possibilitou aos professores que participaram dessa experiência o fortalecimento das práticas pedagógicas no ambiente escolar rumo a uma educação positiva das relações étnico-raciais e a construção de uma escola plural.

A dissertação de Borges (2008) aponta que as duas escolas pesquisadas desenvolveram projetos relacionados à temática étnico-racial, porém, não a incorporaram de forma sistemática, de modo a inseri-la no Projeto Pedagógico. Mostra, ainda, que o

racismo, assim como o preconceito e a discriminação, estão presentes no cotidiano das escolas. Além disso, a pesquisa de Borges revelou que a experiência de formação continuada de professores no estado do Mato Grosso do Sul foi “tímida”, pois ofereceu o curso a um número pequeno de escolas estaduais, a saber, em apenas seis municípios.

Freitas (2010) afirma que a Secretaria de Estado de Educação do Paraná vem dando condições de capacitação a seus professores no que se efetive a proposta da Lei n.º 10.639/03. Contudo, o estudo mostra que é necessário maior comprometimento docente e uma urgente e profunda reflexão crítica de sua ação, visando à elaboração de novos métodos para que a partir disto tenhamos professores e cidadãos críticos, conscientes de seu papel, conforme as exigências da sociedade.

O estudo de Dias (2011) mostrou que a formação continuada de professores na temática étnico-racial da Secretaria municipal de Florianópolis não conseguiu atingir um número considerável de profissionais, existindo descontinuidades quanto à oferta de formação, com fluxos formativos irregularmente distribuídos. Aponta que a formação inicial dos docentes não contempla o debate racial e que existe um discurso pedagógico que referenda o mito da democracia racial, construindo-se o principal entrave à efetivação de políticas de formação na perspectiva da EREER. Desse modo, reafirma-se a importância e a ampliação sistemática da oferta da formação continuada presencial na temática.

Luiz (2013) investigou as contribuições para as mudanças nas práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais de ensino fundamental advindas dos processos educativos desencadeados nos cursos de formação referentes à temática étnico-racial. A dissertação da pesquisadora apresenta uma reflexão sobre os pontos em que os cursos de formação continuada contribuíram para a mudança das práticas dos professores e os pontos que não, de modo que essas reflexões precisam ser repensadas nos futuros cursos. Aponta uma baixa contribuição dos cursos de formação para uma educação antirracista. Segundo ela, isso ocorre porque trabalhar a temática não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma decisão política submetida à vontade de gestores dos sistemas de ensino, dos governos, independente do âmbito de atuação federativa e dos docentes. Chama a atenção para necessidade de os cursos irem além, de formar professores com postura de combate ao racismo, mas também formar a equipe gestora e demais funcionários da escola.

O estudo de Costa (2013) constatou que há uma iniciativa por parte dos docentes em trabalhos isolados e na participação em cursos sobre história e cultura afro-brasileira e africana, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Viçosa junto à

UNEGRO. Evidenciou-se que, apesar do esforço da Secretaria na implementação da Lei n.º 10.639/03, esta ainda não é uma realidade nas escolas.

A investigação de Maciel (2014) parte da constatação do avanço que a formação continuada de professores tem tido no país nas últimas décadas, muitas vezes impulsionada por deficiências identificadas na formação inicial desses profissionais. A dissertação focaliza o trato das relações étnico-raciais nos processos formativos dos professores, a partir do exame conceitual de raça, racismo, etnia, assim como da construção ideológica do mito da democracia racial no Brasil. O estudo aponta que o crescente número de formações continuadas sobre o tema das relações étnico-raciais na Rede de Guarulhos não tem alcançado todos os professores. Da mesma forma, os cursos, palestras e formações oferecidas aos professores, sobre as relações étnico-raciais podem contribuir e influenciar de forma positiva as práticas docentes, propiciando um processo de conscientização e responsabilização em relação ao tema.

Noronha (2014), por sua vez, constata que o trabalho escolar realizado nas experiências e práticas das escolas pesquisadas não foi diretamente mobilizado pela promulgação da Lei n.º 10.639/03. Para a pesquisadora, existem fatores que limitam a realização deste trabalho, tais como: formação continuada fragmentada; carga horária excessiva; resistência de alguns profissionais que se apoiam no mito da democracia racial; falta de acompanhamento e apoio ao trabalho realizado; hierarquização de conhecimentos. Para Noronha é importante uma ação conjunta entre a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, a Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial, os fóruns representativos da sociedade civil organizada e instituições de pesquisa, para se construir uma política de implementação da legislação nas escolas de Rede Municipal de Educação de Goiânia.

A dissertação de Cavalcanti (2014) objetivou analisar o discurso do professor e sua prática em sala de aula em relação às práticas discriminatórias, em termos étnico-raciais e de classe social. A análise das entrevistas revelou que, de alguma maneira, todas as pessoas são preconceituosas. Os resultados das observações levaram a pesquisadora a inferir que, nas relações professores e alunos, as representações sociais em sala de aula estão carregadas de preconceitos em nome da ordem e da disciplina. Os cursos de formação continuada que são oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Luziânia são em forma de palestras e os temas diversidade étnico-racial e de classe social não constam como temáticas a serem abordadas. Cavalcanti aponta que as práticas discriminatórias fomentam o desinteresse do aluno pelas atividades em sala de aula,

distanciando-o das interações sociais com o professor. Para a pesquisadora é importante que temas relativos à diversidade sejam contemplados nos cursos de formação continuada dos professores, a fim de promover reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas, bem como de colaborar com a construção de uma escola crítica e reflexiva que valorize, efetivamente, a diversidade.

A pesquisa de Santos (2015) analisou as práticas de duas docentes investigadas, apontando que a formação continuada de professores em relação ao campo de estudos da educação e relações étnico-raciais se apresenta como variável chave, para não só dar visibilidade às tensas questões raciais vivenciadas no cotidiano da escola, bem como para propor práticas pedagógicas capazes de não apenas apresentar a crítica ao racismo, como também apresentar às crianças pequenas perspectivas de valorização da diversidade étnico-racial. A pesquisa propôs uma aproximação entre os conceitos de raça, gênero, infância e classe na intenção de dar visibilidade às práticas docentes desenvolvidas em instituições de educação infantil.

Rocha (2015) realizou uma análise da institucionalização da Lei n.º 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Dessa maneira, realizou-se um recorte de 41 instituições (os 38 Institutos Federais, os dois CEFETs e a UTFPR) para o levantamento de dados através da análise dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs). Tal apreciação aconteceu a partir dos seis critérios criados com base no Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: ações afirmativas; Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs); diálogos interinstitucionais; referencia-se na lei; formação de professores; e publicação. Apesar da verificação de experiências positivas em relação à formação de professores em algumas instituições, os resultados encontrados possibilitam sinalizar uma baixa institucionalização da Lei n.º 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional.

A dissertação de Carvalho (2016) situa-se na problemática da formação continuada de professores à luz da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, numa perspectiva de reflexão sobre seu papel na formação de professores reflexivos, e na instrumentalização desses para a construção do conhecimento prático capaz de tratar de forma pedagogicamente adequada as questões raciais no espaço escolar. Para a pesquisadora, há uma iniciativa por parte dos docentes em trabalhos isolados. Ela evidencia que, apesar do esforço da Secretaria de Educação de Nova Iguaçu na

implementação da Lei n.º 10.639/03, essa ainda não é a realidade como uma ação diária nas escolas.

A pesquisa de Barbosa (2017) evidenciou os limites e desafios para a incorporação da temática afro-brasileira e africana no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docente (PEFPD) do CEFET/MG. Para a pesquisadora, os estudantes e as professoras entrevistadas reconhecem a importância que envolve a abordagem da temática étnico-racial nos cursos de formação docente. Em relação à instituição, a pesquisa revela que a comissão de reestruturação do PEFPD demonstrou empenho na construção de ações capazes de superar a situação da ausência da temática étnico-racial na formação de professores. Uma das estratégias adotadas pela comissão nesse processo de reestruturação foi a introdução da disciplina “Relações étnico-raciais, gênero e diversidade sexual”. Outro elemento importante da pesquisa de Barbosa é revelar a tendência de concentrar a discussão da temática das relações étnico-raciais em uma única disciplina.

A dissertação de Magalhães (2017) ressaltou a importância dos cursos de formação de professores, na medida em que esses exercem função de formar cidadãos que sejam capazes de conviver com as diferenças de forma respeitosa, valorizando a diversidade e garantindo o exercício da cidadania e efetivação da democracia. Para a pesquisadora, o curso de formação continuada ofertado pela UFVJM/NEAB estimulou a reflexão sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, promovendo a análise de práticas pedagógicas, socialização de experiências e vivências entre os participantes e propôs uma intervenção nas respectivas escolas representadas através de projetos sobre a temática. Assim, através dos relatos e dados coletados, é possível verificar que o curso de formação continuada teve impacto relevante na implementação da Lei n.º 10.639/03 no município de Teófilo Otoni.

O artigo de Souza (2012) é resultado de uma pesquisa bibliográfica que aponta que é necessário, além de dar uma atenção especial aos currículos dos cursos de formação de professores, preocupar-se com a formação daqueles professores que já estão em serviço, para que consigam lidar, entre outras coisas, com o preconceito racial em sala de aula.

O artigo de Dias (2012) faz parte de uma pesquisa de doutorado que analisou duas experiências de formação continuada para a diversidade étnico-racial, uma desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, em Campo Grande, e outra pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP. O trabalho se ancora em concepções da teoria crítica da educação, para a qual as práticas pedagógicas estão

relacionadas com as práticas sociais, sendo também tarefa do professor a construção de estratégias educacionais que fomentem o respeito da diversidade étnico-racial.

O artigo de Almeida e Saravali (2015) discute que após doze anos da promulgação da Lei n.º 10.639/2003, que torna obrigatória a inserção, no currículo escolar, do ensino da história, cultura e literatura africanas e afro-brasileiras, ainda nos questionamos sobre a efetiva inclusão das questões étnico-raciais nas propostas pedagógicas, nos planos de ensino e nas atuais práticas de sala de aula. Entre os inúmeros fatores que dificultam essas ações direcionadas para a educação da diversidade cultural e das relações étnico-raciais, estão as equivocadas concepções docentes e discentes, construídas e alimentadas por ideologias estereotipadas reinantes no meio social, como também a inobservância da lei e o despreparo, por parte de muitas instituições de ensino, para lidar com essas questões. Sendo assim, a escola necessita repensar as teorias e metodologias de ensino de modo que essas, de fato, fundamentem e direcionem tais práticas educacionais.

O artigo de Coelho e Soares (2016) analisa as ações desencadeadas em face dos marcos legislativos educacionais em âmbito nacional, no que tange a essa dimensão da formação de professores e à implementação da Lei n.º 10.639/2003. Elas fazem um percurso que se inicia com a discussão sobre o lugar da formação continuada no engendramento de “experiências de intervenção”. Em seguida, abordam reflexões sumarizadas sobre a formação continuada e, ao final, brevemente, explicitam as experiências efetivadas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Pará (NEAB GERA/UFGPA), discutindo como o NEAB GERA tem efetivado suas ações com vistas ao atendimento dos dispositivos legislativos educacionais no diálogo entre a universidade e a escola básica na cidade de Belém/Pará.

No artigo de Santos (2013) a formação docente deve instrumentalizar os professores para que esses venham a desenvolver em sala de aula conteúdos, metodologias e práticas que contemplem a história e cultura negra, difundindo um conhecimento de base que venha a contemplar a cultura africana e afro-brasileira. Dessa maneira é imprescindível o investimento na formação inicial e continuada dos professores da educação básica, inclusive docentes do ensino superior, para oportunizar experiências, atualização, mudança de paradigmas e a relevância do tema e a efetivação do cumprimento da Lei n.º 10.639/2003.

Brito (2014), ao tomar por nota uma experiência de formação continuada de professores para implementação da educação das relações étnico-raciais de acordo com o

disposto na Lei n.º 10.639/03, reflete sobre a articulação entre o trabalho e a formação de professores a partir da abordagem ergológica, que concebe o trabalho como atividade humana. A partir de uma compreensão acerca da pluralidade de fontes sociais de aquisição dos saberes docentes mobilizados na atividade de trabalho, discutiram-se proposições contidas nos planos de ação dos professores, que apresentam estratégias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas nas escolas. Brito identifica a construção histórica do mito da democracia racial, como sendo uma norma antecedente a oferecer constrangimentos à atividade docente voltada à implementação da educação das relações étnico-raciais na escola, o que desafia a formulação de alternativas no contexto das práticas pedagógicas.

Paula e Guimarães (2014) escreveram um artigo que aborda a formação de professores com vistas à implementação do estudo da História e Cultura da África e cultura Afro-brasileira, conforme dispõe a Lei federal n.º 10.639/2003 e as disposições correlatas, sobre a produção de teses de doutorado e dissertações de mestrado. A pesquisa evidencia a invisibilidade do tema investigado antes do ano 2000 e a crescente demanda pelos estudos desta natureza nos anos posteriores com a promulgação da Lei n.º 10.639/03. Outra constatação é a diversidade de problemas das investigações acerca da temática: a identidade do professor, os saberes, a religiosidade, as práticas pedagógicas, os currículos e o arcabouço legal. Em relação ao professor e a sua formação, evidencia-se a problemática da identidade docente como algo dinâmico.

No empenho e desafio de buscar compreender os aspectos e as dimensões que a tese, as dissertações e os artigos selecionados dialogam e se aproximam do objetivo desta pesquisa, destacamos: 1) as iniciativas das redes municipais e estaduais de ensino pelo país na formação continuada de professores para a diversidade étnico-racial com ênfase nos profissionais da educação infantil e ensino fundamental; 2) as contribuições dessas formações para as práticas pedagógicas dos professores participantes das formações; e 3) os estudos sobre a formação de professores e a relação com o processo de implementação da Lei n.º 10.639/03.

Desse modo, o que instiga nesta investigação é a análise das repercussões do curso GTERER nas práticas pedagógicas dos professores que atuam no 9º no ano do ensino fundamental, no ensino médio regular e técnico em uma mesma rede municipal de educação.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia de um trabalho de pesquisa é um caminho de reflexão e ação para abordar parte da realidade e está articulada a uma teoria e ao processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, buscamos contemplar neste capítulo a abordagem metodológica que deu suporte e encaminhou os desafios desta prática investigativa, destacando aspectos relativos aos modos de aproximação do campo empírico, dos interlocutores, os instrumentos e a operacionalização da análise dos dados.

2.1 A abordagem

Esta pesquisa de caráter qualitativo tem o objetivo de analisar as repercussões do curso de formação continuada para a diversidade étnico-racial do GTERER nas práticas pedagógicas dos professores da Rede Municipal de Educação de Contagem. O uso dessa abordagem possibilitou-nos a compreensão do “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2008, p. 21).

A abordagem qualitativa leva em consideração as subjetividades e particularidades dos atores sociais em seu contexto local. De acordo com Flink, “a pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLINK, 2004, p. 28).

Desse modo, a pesquisa qualitativa está pautada na defesa da ideia de que na produção do conhecimento sobre os fenômenos humanos e sociais interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos que do que somente descrevê-los. Isso significa dizer que, nas ciências humanas, interessa muito mais desvendar os significados mais profundos do observado do que o imediato e aparente. Segundo Alves-Massotti e GEWANDSZNAJDER (1998), “o papel do pesquisador é mais do que o mero observador dos fenômenos. Ele é o principal instrumento de investigação na pesquisa qualitativa” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER 1998, p. 132).

A estratégia metodológica utilizada foi o estudo de caso. Optamos pelo estudo de caso por ser o tipo de pesquisa mais apropriado para esse trabalho investigativo, por compreender que nossa pesquisa se concentra na investigação de um caso particular de

professores que participaram de um curso de formação continuada para a diversidade étnico-racial na rede municipal de Contagem, no período de 2012 a 2016.

Para Robert Yin (2005), deve-se dar preferência ao estudo de caso quando: a) as perguntas da pesquisa forem do tipo “como” e “por quê”; b) se o pesquisador tiver pouco controle sobre aquilo que acontece ou que pode acontecer; c) quando o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo numa situação de vida real. Ainda para Yin,

o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa, utiliza-se em muitas situações, para contribuir com conhecimentos que temos sobre muitas ações, para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados (YIN, 2005, p. 20).

Segundo Yin (2005), o estudo de caso é um método específico para o desenvolvimento de investigações qualitativas e que vem se destacando nos estudos de caráter científico, sendo abordado, com maior frequência, com finalidades exploratórias e descritivas. Desse modo, “o estudo de caso pode constituir um interessante modo de pesquisa para a prática docente” (DUARTE, 2008, p. 2).

De acordo com André (2005), a metodologia do estudo de caso é diversificada, incluindo, normalmente a observação, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo. Ressalta também que o estudo de caso deve ser um retrato vivo da realidade educacional em suas múltiplas dimensões e complexidade própria. Para a pesquisadora,

[...] embora seja conferido maior destaque às entrevistas, à observação e à análise documental como principais métodos de coleta de dados no desenvolvimento do estudo de caso, há outras formas que podem se associarem a essas, como, por exemplo, os questionários, testes, mapas conceituais e dados estatísticos (ANDRÉ, 2005, p. 53).

Diante do exposto, Severino (2007, p.121), afirma que “o estudo de caso é um tipo de pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo”. E apesar disto, o processo de coleta de dados, bem como suas análises, ocorre da mesma forma que nas pesquisas de campo em geral.

Portanto, ao realizar esta investigação, estamos colaborando com o debate no campo educacional, ao ir ao encontro do que tem sido objetivo constante de reflexões e práticas em universidades e escolas: promover “[...] a melhoria da qualidade da educação que estamos construindo no Brasil” (RIOS, 2002, p. 155). Entende-se também que esta investigação constrói novos saberes para o pesquisador e ainda para os sujeitos

envolvidos na pesquisa, pois, ao serem instigados a registrar e falar sobre suas concepções e experiências, cada um “[...] organiza seu pensamento e utiliza a narrativa como processo reflexivo” (CUNHA, 2009, p. 180).

2.2 Instrumentos de coleta de dados

Por ser uma pesquisa qualitativa, é importante que vários instrumentos e procedimentos sejam utilizados a fim de ampliar o leque de elementos coletados, para que seus significados possam ser interpretados e compreendidos sobre diferentes perspectivas e contextos. Nesse sentido, “[...] as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam de grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados” (MAZZOTI, 1998, p. 163).

Com esse entendimento, e com o intuito de aproximar da realidade que motivaram os questionamentos, foram usados nesta pesquisa os seguintes instrumentos de coleta: a análise de documentos, um questionário, entrevistas semiestruturadas e a observação participante.

2.2.1 Análise dos documentos

Com o objetivo de realizar a análise documental das propostas e atividades do curso GTERER fizemos contato com a Secretaria Municipal de Educação de Contagem (SEDUC). Procuramos a Diretoria de Formação da Secretaria e após autorização, selecionamos os documentos referentes ao planejamento do curso, materiais que foram distribuídos aos cursistas, as propostas de atividades desenvolvidas, alguns projetos de intervenção nas escolas, avaliações do curso pelos participantes, listas de cursistas certificados e relatórios de gestão da SEDUC.

Esses documentos, até aquele momento, não tinham recebido nenhum tratamento analítico, ou seja, eram fontes primárias. Desse modo, a pesquisa documental “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (OLIVEIRA, 2007, p. 69). Segundo Ludke e André (1986), a análise documental constitui-se como uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Por se tratar de fontes primárias, tivemos o cuidado no levantamento dos dados. Seguindo orientações propostas por Cellard (2008), foi observado o contexto no qual foram produzidos esses documentos, o interesse e a motivação dos autores e a autenticidade e a confiabilidade dos mesmos.

2.2.2 Questionário

A realização do questionário teve o objetivo de fazer o primeiro levantamento de dados com os professores sobre suas percepções em relação ao processo formativo vivenciado por eles no curso GTERER. Segundo Triviños (2001, p.66) “[...] o questionário é utilizado quando o pesquisador deseja recolher informações variadas, amplas, de um número considerável de sujeitos”.

O questionário foi elaborado com algumas perguntas abertas para não induzir os profissionais a enquadrarem suas percepções e sentimentos em alternativas preestabelecidas, possibilitando-lhes liberdade para responder com suas próprias palavras sobre a participação no curso. Além disso, havia a permissão de se manifestarem sobre essa modalidade de formação, a metodologia utilizada, as temáticas trabalhadas, a participação e a repercussão do curso em suas práticas pedagógicas. No apêndice A, pode ser observado o roteiro utilizado no questionário.

Para realização desse instrumento, procuramos novamente a Diretoria de Formação. Levamos os nomes dos 199 profissionais que tinham concluído o GTERER. Após alguns dias, conseguimos na diretoria o endereço eletrônico de 165 cursistas. De posse dos e-mails, enviamos o questionário para todos e explicamos o objetivo do mesmo. Desses e-mails enviados, 22 foram devolvidos para nossa caixa de entrada, seja porque estavam com erro ou desativados. Uma das hipóteses para esse baixo retorno é o fato de que vários professores que participaram do curso, eram, na época, contratados, e não estavam mais trabalhando na Rede Municipal de Contagem em 2018.

Desse modo, foram enviados 143 questionários para os participantes do curso GTERER em maio de 2018. Após 50 dias do envio do instrumento de pesquisa via correio eletrônico, obtivemos o retorno de 63 (44,0%) dos cursistas contatados.

Com os dados do questionário em mãos, organizamos um quadro em que todas as respostas foram aproximadas. A partir de então, foi realizada uma pré-análise desse conteúdo e levantadas algumas dimensões em relação à formação vivenciada:

- Motivação para participar do curso GTERER;

- Impressões sobre a experiência vivenciada;
- O sentido dessa experiência para a formação docente;
- As repercussões desse processo formativo e as mudanças na prática pedagógica.

Segundo Triviños (2001, p.86), “[...] através do questionário aberto, o investigador pretende alcançar, seguindo os objetivos de estudo, ideias que possam orientar o emprego de outros instrumentos, com a entrevista semiestruturada”. Desse modo, a partir dos dados do questionário e com uma visão geral do conjunto dos cursistas, organizamos o próximo instrumento de coleta, que foi a entrevista semiestruturada.

Também estruturamos os critérios para selecionar os seis professores participantes da entrevista. Consideramos ser essencial na escolha dos entrevistados: se destacar por informar no questionário a efetivação de práticas pedagógicas significativas na temática étnico-racial e ser professor do 9º ano do ensino fundamental, do ensino médio regular e do ensino médio técnico.

2.2.3 Entrevista semiestruturada

As entrevistas semiestruturadas são caracterizadas por apresentarem no seu roteiro questões predefinidas, mas com liberdade para colocar outras cujo interesse surja no decorrer das entrevistas. O pesquisador Manzini (1991) reforça que o roteiro da entrevista semiestruturada deve ser organizado com as perguntas principais, de modo que sejam “complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista” (MANZINI, 1991, p. 154).

Para Triviños (1987, p. 146), a “entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”. Complementa ainda o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Nesse sentido, a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado, o qual, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem. Cabe ressaltar, segundo Manzini (2003), que,

para realizar uma entrevista com êxito, deve existir todo calor e troca de personalidade de uma conversação, com a clareza e a orientação da pesquisa científica.

A proposta da entrevista semiestruturada nesta pesquisa justificou-se pelo fato de que tais entrevistas nos permitiram uma cobertura mais profunda sobre os sentidos que os professores atribuem a sua formação ao participarem do curso GTERER e a repercussão que ele gerou em suas práticas pedagógicas.

Para tanto, inicialmente selecionamos seis professores que foram entrevistados: três professores do 9º ano do ensino fundamental, dois do ensino médio regular e um do ensino médio técnico. A opção por esses sujeitos de pesquisa deu-se pela constatação, após levantamento realizado sobre as produções acadêmicas sobre a temática, de que existem lacunas nos estudos sobre as repercussões dos cursos de formação continuada para a diversidade étnico-racial na prática pedagógica dos professores que atuam no ano final do ensino fundamental, no ensino médio regular e técnico, ainda que em uma mesma rede municipal de ensino.

As entrevistas foram gravadas, com o consentimento prévio dos professores, e, posteriormente, transcritas. Entregamos uma cópia impressa da transcrição para cada professor entrevistado, para que tomassem conhecimento do texto registrado. Entregamos também o Termo de consentimento, informando sobre a utilização das entrevistas, conforme apresentando no Apêndice B.

Assim como informado no questionário, identificamos nas entrevistas algumas dimensões analíticas, com destaque para o sentido da experiência para a formação docente e as repercussões provocadas pelo curso GTERER na prática pedagógica dos professores.

2.2.4 A observação participante

Para identificar como os professores participantes dos GTERER desenvolviam práticas pedagógicas que contemplassem a diversidade étnico-racial, foi utilizada a técnica de observação participante com cinco professores entrevistados. Como dito anteriormente, realizamos a entrevista com os seis professores, porém, não foi possível realizar a observação da prática pedagógica de um dos professores que trabalhava no 9º ano do ensino fundamental. Este profissional foi afastado do trabalho por motivo de doença nos últimos meses do ano passado e não havia retornado até o final de fevereiro de 2019. Desse modo, realizamos a análise de dados sobre cinco entrevistas semiestruturadas e as cinco observações participantes, sendo dois professores do ensino fundamental, dois no ensino médio regular e um no ensino técnico de nível médio.

Segundo Mazzotti (1998), a observação dos fatos, comportamentos e cenários é extremamente valorizada pelos pesquisadores que optam pela pesquisa qualitativa. Assim, a observação “[...] dos comportamentos a serem observados não são os predeterminados, eles são observados e relatados de forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação” (MAZZOTTI, 1998, p.166).

Segundo Moreira (2002, p. 52), a observação participante é conceituada como sendo “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental”.

Desse modo, para que a observação fosse mais bem explorada como técnica de pesquisa, seguiram-se as recomendações de Santos e Parra-Filho (1998): delimitar o campo de coleta de dados para observação, planejar detalhadamente a atividade (roteiro de observação) e registrar sistematicamente o observado.

Lüdke e André (1986, p. 25) discutem o caráter científico da técnica de observação, uma vez que as observações de cada um são muito pessoais, sendo influenciadas por vários fatores, como: história de vida, bagagem cultural, aptidões e predileções. Para as autoras, esses fatores acabam influenciando o olhar, no sentido de privilegiar certos aspectos, e não outros. Uma justificativa dada para que essa técnica seja válida enquanto instrumento científico de investigação é o fato de ela ser controlada e sistemática, implicando “a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 25). Nesse estágio de

preparo, o pesquisador deverá delimitar ‘o quê’ e ‘o como’ observar, definir o objeto e o foco da investigação, cabendo também a escolha do grau de envolvimento com a pesquisa.

Nesse aspecto, segundo a tipologia de Gold (*apud* MOREIRA, 2002, p. 52-54) sobre o papel que o pesquisador assume na hora da coleta de dados e do envolvimento com a pesquisa, adotou-se o papel de participante como observador. Segundo Moreira (2002), o participante como observador se adapta ao tipo de pesquisa que envolve o ambiente de sala de aula. Inicialmente, ainda de acordo com Moreira (2002), o pesquisador deve ter o prévio consentimento por parte da comunidade a ser observada. Os sujeitos, nesse caso, sabem do caráter científico do estudo, podendo haver acordos, algumas obrigações e promessas, discutidas antes do início da pesquisa. Para Moreira (2002, p. 53), “um bom acordo pode significar o sucesso ou fracasso da pesquisa”. O pesquisador, com essa técnica, terá o livre trânsito no local, podendo realizar suas observações, interagir com os sujeitos até chegar à análise dos dados, obtendo ou não as conclusões de sua pesquisa (MOREIRA, 2002).

De acordo com Junker (*apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986), o pesquisador que adota o papel de participante como observador, apesar de falar sobre os objetivos da pesquisa, não revela seu total interesse, somente parte do que pretende. Esse posicionamento é tomado para que não haja alterações por parte dos sujeitos estudados. Após ser efetivada a negociação, o investigador terá acesso às atividades cotidianas dos sujeitos, sendo sua tarefa a de ganhar mais confiança e compreender como os informantes constroem os sentidos que são de importância para eles.

Nessa perspectiva, a observação foi utilizada como elemento importante nos encontros com os sujeitos de pesquisa nas diferentes unidades escolares, etapas e modalidades da Educação Básica, como também no acompanhamento de suas práticas pedagógicas que contemplassem a diversidade étnico-racial em sala de aula, impulsionadas pelo curso GTERER.

Assim, realizamos 12 sessões de observação participante em sala de aula, sendo em média duas sessões para cada um dos cinco professores que foram entrevistados. Cada sessão durou de 50 minutos a uma hora, totalizando assim 11 horas de observação não participante.

2.3 Análise dos dados

Após a coleta dos dados, iniciou-se a análise de seu conteúdo, ação que, segundo Tozoni-Reis, consiste “em discutir, analisar e interpretar os dados coletados, organizando em categorias, usando para isso diferentes autores que escreveram sobre o tema. Essa é, sem dúvida, a etapa mais importante de todo o processo” (TOZONI-REIS, 2009, p. 95).

O procedimento de análise de conteúdo se constitui de várias técnicas pelas quais se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos (Bardin, 2011). Desse modo, é compreendido como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca ou sentido de um documento.

Segundo Franco (2003), o ponto de partida para a análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Cabe mencionar, que para Minayo (2008, p. 84), através da análise do conteúdo “[...] podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”.

Essa opção de análise ajudou-nos a “reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. [...] Parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar o seu sentido simbólico” (MORAIS, 1999, p. 8). Para isso, foram observados os seguintes passos: a preparação das informações, a categorização ou transformação do conteúdo em unidades; a classificação das unidades em categorias; a descrição e, finalmente, a interpretação dos dados.

Nessa etapa, seguimos as recomendações de Tozoni-Reis (2009), na análise dos dados:

[...] nessa etapa o mais importante é “ouvir” o que os dados nos dizem a respeito da categorização, é preciso empreender esforços para perceber como os dados “querem” ser organizados. Isto é, precisamos classificá-los para melhor compreendê-los. Não podemos criar categorias artificiais para organizá-los, mas categorias que tenham características e na natureza dos dados e que, obviamente, contribuam para desvendar o problema de estudo (TOZONI-REIS, 2009, p. 94).

Esse foi o processo mais difícil e desafiador, com idas e vindas do material de análise à teoria. Fomos provocados intensamente, pois o ponto chave da Análise de Conteúdos é a criação das categorias. Essas categorias foram definidas a partir dos dados que emergiram “[...] da fala, do discurso, do conteúdo das respostas” (FRANCO, 2003, p. 53).

Por fim, elaboramos nossas inferências a partir da interpretação das respostas das entrevistas e da observação que foram categorizadas. Estas reflexões e interpretações dos dados foram constituídas por meio dos materiais empíricos coletados, nos balizando assim pelo diálogo teórico estabelecido nesta pesquisa.

Passamos então, no próximo capítulo, à base teórica que orientou a análise dos dados coletados com os professores do curso GTERER.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

Neste capítulo apresentaremos um breve histórico, os aspectos conceituais, os dilemas atuais e o arcabouço jurídico normativo sobre a formação continuada de professores no Brasil. Na perspectiva da formação continuada de professores e diversidade étnico-racial, apresentaremos a Lei n.º 10.639/03 e os documentos de sua regulamentação. Por fim, a formação continuada de professores na temática étnico-racial na Rede Municipal de Contagem e o curso “Grupo de Trabalho: Educação para as Relações Étnico-Raciais” (GTERER).

3.1 Formação continuada de professores no Brasil: breve histórico

A preocupação com a formação continuada de professores é antiga (CANDAU, 1997). Uma das primeiras experiências aconteceu no início dos anos 60, no Rio de Janeiro, quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, em colaboração com a direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Estado, promoveu um estudo sobre o tema aperfeiçoamento docente. O estudo visava verificar o que os professores pensavam sobre os cursos de aperfeiçoamento. Segundo Andaló (1995), os resultados demonstraram que 69% dos professores sugeriram que as aulas dos cursos deveriam partir de problemas reais do cotidiano escolar; 43% recomendaram mais ênfase nas questões práticas, e 42% dos professores opinaram que tais aperfeiçoamentos deveriam ser planejados levando em consideração as sugestões dos docentes. Em síntese, os professores consideravam os cursos de aperfeiçoamento fracos, já que não atendiam às necessidades da escola (ANDALÓ, 1995).

Considerando a avaliação dos professores dessa experiência formativa ocorrida há a mais de 50 anos e tendo como referenciais os estudos realizados por Nóvoa (1991; 1992), Candau (1996), Gatti (2008), Libâneo (2004), Imbernón (2010), entre outros, sobre a formação continuada de professores, podemos apontar que algumas das sugestões e recomendações dos professores da década de 60 ainda permanecem atuais.

Os estudos sobre formação de professores nos países da América Latina, segundo Imbernón (2010), começam a se desenvolver na década de 70. Esses estudos analisavam a importância da participação docente no planejamento das atividades de formação,

buscando determinar as atitudes dos professores em relação aos programas de formação continuada (IMBERNÓN, 2010).

Na década de 70, predominava o nível individual de formação, ou seja, cada professor era o único responsável pela busca de formação continuada. Assim, “os educadores daquela época procuravam atender suas necessidades profissionais por iniciativa própria e de forma espontânea” (PALMA FILHO; ALVES, 2003, p. 279). Os professores que se formavam, e eram poucos, possuíam um saber que durava para toda a sua vida profissional. Mesmo com a existência de grupos que se comprometiam com a formação continuada nessa época (IMBERNÓN, 2010), podemos entender que a formação continuada nesse período não era considerada importante, pois o saber “adquirido” durante a formação inicial já era suficiente para o desempenho da atividade docente.

Na década de 80, foram introduzidos elementos técnicos à formação de professores em resposta ao contexto neoliberal da época, que baseava suas políticas numa racionalidade econômica (IMBERNÓN, 2010). Nessa perspectiva, as universidades começam a criar programas de formação continuada de professores, caracterizados predominantemente em modalidades de treinamento dos docentes para atender às demandas do mercado de trabalho. “A concepção de formação de professores carrega a marca empresarial: preparação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial” (FREITAS, 2004, p. 91).

Segundo Imbernón (2010), esses programas de formação continuada da década de 80 foram caracterizados pelo autoritarismo, ou seja, tudo que era trabalhado durante as atividades de formação pelo formador, devia ser assimilado e repassado aos alunos pelo formando durante o exercício de suas funções:

Esses docentes foram formados no autoritarismo, com fundo positivista e com uma visão técnica de um ofício no qual havia soluções teóricas para tudo e para todos. Acreditaram nisso ou se forçaram a crer, para depois colocar tudo em quarentena. Alguns ainda não superaram isso (IMBERNÓN, 2010, p. 19).

Mais de três décadas depois, ainda temos professores que esperam encontrar soluções prontas e acabadas, tentando aplicar em sala de aula tudo que se aprende nas formações. Entendemos que a superação dessa concepção de formação continuada, ligada à ideia de treinamento, encontra-se na compreensão histórica do processo de formação do professor, visto que, durante muito tempo, esse profissional foi considerado um mero executor de tarefas.

Desse modo, a década de 80 se caracteriza por uma concepção de formação continuada ligada à concepção de treinamento, mediante a valorização da técnica, embora tenha se começado a perceber que essa ideia não atendia às necessidades reais do trabalho docente, germinando outra concepção de formação continuada.

Para Imbernón (2010), na década de 90 ocorre a institucionalização da formação continuada como forma de adequar os professores ao contexto da época. Para o pesquisador, o período se caracteriza pelo reforço do modelo de treinamento que até hoje perdura em muitos países. Contudo, foi nessa década que começou a surgir uma mudança discreta, com o desenvolvimento de modelos de formação alternativa:

[...] nessa época começaram a se desenvolver aspectos positivos: a preocupação do âmbito universitário com estudos teóricos, uma consciência maior dos professores comprometidos, que demandava uma formação na qual os professores estivessem mais implicados, o desenvolvimento de modelos de formação alternativos, como o questionamento da prática mediante projetos de pesquisa – ação, a aproximação da formação dos cursos de formação de professores, o aparecimento de grande quantidade de textos, traduzidos e locais, com análises teóricas, experiências, comunicações, assim como a celebração de encontros, jornadas, congressos e similares (IMBERNON, 2010, p. 20).

Segundo Silva e Frade (1997), a década de 90 vem trazer questões com a globalização da cultura e da economia, assim como o desenvolvimento tecnológico, exigindo dos professores respostas e posicionamentos, o que demandava novos procedimentos de estudo e de trabalho dos docentes.

Desse modo, observou-se um grande reconhecimento da importância da formação continuada dos professores, que se manifestou nas pesquisas, nas recomendações contidas na legislação e na implementação de diversos programas e políticas públicas. Com efeito, a necessidade de institucionalização de processos de formação continuada nas diferentes instâncias dos sistemas de ensino foi evidenciada (TERRAZZAN; SANTOS, 2007).

Para Brito e Silva (2010), a partir do reconhecimento da importância da formação continuada nos anos 90, criou-se a expectativa de que as práticas formativas poderiam promover um desenvolvimento econômico e profissional a partir de uma série de transformações nas orientações dos sistemas escolares, na cultura escolar, como também, diversas reformas nos métodos de ensino, implicando, conseqüentemente, nas mudanças de concepções dos professores (BRITO; SILVA, 2010).

Por outro lado, para Brito e Silva (2010), muitas dessas mudanças estavam inseridas no contexto do discurso, que se instaurou no seio das reformas educativas, de que a profissionalização dos professores resolveria os problemas de aprendizagem dos

alunos. Desse modo, a concepção de formação continuada, predominante no discurso, tentava romper com a associação à ideia de treinamento.

Nesse contexto, já se discutia que os professores deveriam adotar uma prática reflexiva, na busca de superar o distanciamento entre teoria e prática (SHÖN, 1992). Em decorrência disso, na década de 90, houve algumas contribuições para uma concepção de formação continuada associada a processos reflexivos.

Já nos anos 2000, Mizukami (2002), ao analisar o processo de formação continuada de professores, destaca uma série de reflexões e pesquisas orientadas a construir uma nova concepção de formação. Foi a partir dos anos 90 que a formação continuada de professores foi influenciada pelas discussões sobre desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1991), professor reflexivo (SCHÖN, 1987; 1992; 1995) e professor pesquisador (ZEICHNER, 1998). Nesses estudos, a concepção de formação continuada foi construída a partir dos seguintes eixos de investigação e de consenso entre os profissionais da educação: 1) o lócus de formação a ser privilegiado é a própria escola; 2) todo processo de formação tem de ter como referência o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente; 3) é necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional (CANDAU, 1996).

Nesse sentido, os estudos na primeira década do século XXI têm apontado que as práticas formativas sejam desenvolvidas a partir da reflexão dos professores sobre e nas ações de formação. Dessa forma, a concepção de formação continuada deve estar ligada a processos reflexivos que valorizam a experiência dos professores e o desenvolvimento de ações permanentes no âmbito da escola. Por outro lado, embora essa concepção de formação continuada fortaleça o desenvolvimento profissional e institucional dos profissionais da educação, “as concepções hegemônicas mundiais continuam a oprimir e imprimir às políticas dos diferentes países sua lógica perversa e dependente” (FREITAS, 2004, p. 91).

3.1.1 Aspectos conceituais da formação continuada

O processo histórico brevemente indicado acima mostra que a concepção e as finalidades da formação continuada de professores no Brasil foram mudando ao longo do tempo e estão, de forma bastante intensa, ligadas ao contexto econômico, político e social do país.

As discussões sobre o conceito de formação continuada no meio educacional, embora amplas e recorrentes na literatura produzida na área, nem sempre tem conseguido esclarecê-la (GATTI, 2008). Contudo, consideramos que é importante definir qual o sentido que empregamos a tal definição no desenvolvimento desta pesquisa.

Os pesquisadores Nóvoa (1992) e Gatti (2008), tem enfatizado, nos seus estudos, que, para refletir sobre a formação continuada, é necessária uma reflexão sobre a formação de professores, a qual se inicia no ingresso no curso de formação inicial e se prolonga com o exercício de sua prática profissional.

A formação inicial tem parte indispensável na formação dos professores. É nesse período que o futuro docente se aproxima de estudos de campos específicos do conhecimento, bem como das questões relativas aos processos de ensinar e aprender.

Entretanto, é importante ressaltar que, ao nos debruçarmos sobre o estudo da formação continuada, não pretendemos passar uma ideia de excessiva valorização desse tipo de formação. A formação inicial tem uma importância fundamental, no sentido de oferecer aos professores uma fundamentação teórica sólida, necessária ao desempenho do trabalho docente. No entanto, a formação inicial não pode ter a pretensão de esgotar todos os conhecimentos necessários à profissão; pelo contrário, dadas as inúmeras situações que se apresentam na prática pedagógica e as constantes transformações pelas quais passam os conhecimentos, a formação inicial deve ser considerada apenas como uma das muitas etapas da formação que se estenderão pela trajetória profissional dos professores.

Nesse aspecto, os estudos Gatti (2008) e Gomes (2011) tem apontado que só a formação inicial é insuficiente e não pode ser considerada como a única responsável pela aprendizagem para um indivíduo se tornar um docente. Corroborando com esse entendimento, para Libâneo e Pimenta (2006),

a formação inicial, por melhor que seja, não dá conta de colocar o professor à altura de responder, através de seu trabalho, às novas necessidades que lhes são exigidas para melhorar a qualidade social da escolarização (...) pesquisas têm apontado para a importância do investimento no desenvolvimento profissional dos professores (LIBÂNEO; PIMENTA, 2006, p. 41).

Nessa perspectiva, os professores precisam, cada vez mais, saber lidar com situações diversas daquelas aprendidas na formação inicial, com situações possíveis e impossíveis de serem previstas, entre elas, as presentes nas relações étnico-raciais.

Situando a discussão atual sobre formação continuada de professores, podemos perceber que esta formação esteve sempre vinculada aos diferentes momentos históricos

do país, nos quais distintas concepções de ensino mostraram-se hegemônicas, apresentando diferentes enfoques sobre a função da escola e o papel do professor. Observa-se que, historicamente, diferentes termos foram utilizados para designar a formação continuada e que os mesmos carregam consigo distintas concepções de formação, de professor e de ensino.

Atualmente ampliou-se o entendimento da formação continuada, não se limitando, assim, a concepções de treinamentos ou reciclagens, termos que foram e ainda continuam sendo questionados no meio acadêmico, não apenas do ponto de vista semântico, como também de suas implicações teórico-políticas e práticas.

Ao longo da história recente da educação no Brasil, a formação continuada de professores recebeu diferentes designações, segundo as concepções vigentes em cada época. De acordo com Marin (1995), essas concepções contribuíram para a propagação de uma racionalidade técnica presente na formação e até os dias atuais. Os termos elencados por Marin (1995) são: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação. Segundo a autora, as decisões e ações de formação de professores foram justificadas e realizadas com base nos conceitos que esses termos trazem. Desse modo, Marin analisou cada um dos termos e questionou a adequação deles em se tratando de processos de ensino.

Para Marin (1995), o termo reciclagem foi bastante utilizado na década de 80 e, segundo a autora, não é compatível com a ideia de formação pedagógica:

a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial. Eventualmente, em alguns casos - sempre há exceções - foram ações que resultaram positivamente (MARIN, 1995, p. 14).

Já o termo treinamento, para Marin (1995), não precisa ser totalmente descartado. Segundo Marin (1995), em alguns casos, pode-se pensar em ações de educação continuada incorporadas desse significado, pois um significado para treinamento é tornar apto a determinada tarefa e em um processo educacional mais amplo, é possível incluir alguns automatismos fundamentais. Porém, a pesquisadora enfatiza que quando as ações se dão com finalidade meramente mecânica, é inadequado tratar a educação continuada como treinamento.

Marin (1995) também critica o uso do termo aperfeiçoamento na área da formação continuada. Para a pesquisadora, na educação convive-se sempre com tentativas, possibilidades de erros e acertos, devido ao grande número de fatores que

interferem no processo educacional. Nesse entendimento, para Marin (1995), o desempenho dos professores pode apresentar melhorias, mas há limitações. Segundo a autora,

[...] é possível pensar em aperfeiçoamento no sentido de corrigir defeitos, adquirindo maior grau de instrução. Nesse caso, podemos entender que é possível deixar alguns saberes fora de foco, possibilitando a aquisição de outros saberes, de forma que ações e pensamentos indesejáveis, inúteis ou pouco interessantes possam ser substituídos por outros mais relevantes, coerentes e necessários. Ainda assim, há que se ter clara a noção da necessidade de procedimentos mais adequados e a clara ideia da limitação dos cursos tradicionais, pois não é suficiente adquirir periódicos estoques de novas noções (MARIN, 1995, p. 16).

O termo capacitação também é questionado por Marin (1995). Partindo do significado do termo, que é tornar capaz, habilitar, a autora admite que tal acepção demonstra certa coerência com a educação continuada, pois a capacitação pode expressar graus mais elevados de profissionalização. Todavia, faz ressalvas, pois o mesmo termo significa convencer, persuadir, o que para Marin (1995), em se tratando de formação de professores, os profissionais devem conhecer, analisar e criticar a formação, podendo ou não aceitá-la, mas é censurável serem persuadidos ou convencidos. “A adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, inúmeras ações de ‘capacitação’ visando à ‘venda’ de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria” (MARIN, 1995, p.17).

Segundo Marin (1995), o termo ‘formação continuada’ está ao lado de outros termos muito parecidos, como educação permanente e educação continuada, pois esses termos referem-se a um processo contínuo. Para a pesquisadora, esses vocábulos podem ser colocados no mesmo bloco, pois apresentam similaridade. Porém, ainda de acordo com Marin (1995), há nuances entre esses conceitos, que não os torna contraditórios, mas complementares. De qualquer forma, nada impede que se utilize mais de um termo, pois a construção e/ou apropriação do conhecimento pelos professores se dá de forma continuada, é um processo prolongado pela vida inteira (MARIN, 1995).

Ainda para Marin (1995), a atividade profissional dos educadores é algo que se refaz continuamente mediante processos formais e informais, pois “o uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar os profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto de saberes de sua profissão” (MARIN, 1995, p.19).

Diante disso, o termo formação continuada é atualmente o mais utilizado, tanto por outros pesquisadores nacionais (Gatti, 2008; Candau, 1996; Libâneo, 2004; Gomes, 2011), quanto pelos estrangeiros (Nóvoa, 1992; Perrenoud, 1998; Imbernón, 2010).

Para Libâneo (2004), a formação continuada tem como objetivo o aperfeiçoamento profissional de modo a desenvolver uma cultura geral mais ampla, como afirma o pesquisador:

A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Acerca da importância da formação continuada, para Tardif (2002),

[...] tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais (TARDIF, 2002, p. 249).

Para corroborar a reflexão, para Falsarella (2004), a educação continuada é “processo que desenvolve no trabalho cotidiano, sem lapsos e interrupções, auxiliando os professores a agirem ativamente no mundo que os cerca e a incorporarem esta vivência mais completa, mais rica e menos fragmentada” (FALSARELLA, 2004, p. 96).

Imbernón (2010), ao analisar a formação continuada de professores, entende que é necessário desenvolver uma perspectiva acerca dessa temática. Na sua visão,

(...) a formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre a prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Nessa perspectiva, para Imbernón (2010), a formação continuada faz parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, podendo possibilitar um novo sentido à prática pedagógica. Para o autor, ao trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática, essa ação permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (IMBERNÓN, 2010).

Para Gatti (2008), o conceito de “educação continuada” tem sido compreendido como “aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais” (GATTI, 2008, p. 58).

Para a pesquisadora, no campo da formação de professores, a ideia de “formação continuada” vem ao encontro das lacunas advindas da formação inicial⁷:

Problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. 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).

Para Paula (2013), a formação continuada de professores é processo permanente de gestão formativa que se dá após o ingresso na atividade profissional e está fundado em uma dupla dimensão:

[...] em uma, a formação que se constrói a partir da prática profissional, à qual chamamos de formação em serviço; em outra, a formação que ocorre articulada a esta prática, porém, fora do local de exercício profissional, em instituições como universidades, ONGs, sindicatos, movimentos sociais, entidades públicas e privadas, fundações etc., realizadas por meio de encontros, cursos, congressos, seminários, entre outros, a que chamamos de formação sabática (PAULA, 2013, p. 131).

A partir das reflexões dos pesquisadores, entendemos que a formação continuada consiste em propostas voltadas para a qualificação do profissional, tendo em vista a possibilidade de melhoria da prática pelo domínio de conhecimentos e de métodos no local de trabalho. Pode-se dizer que a formação continuada corresponde a uma fase de formação permanente, incluindo todas as atividades planejadas pelas instituições e, até mesmo, pelos próprios profissionais, de modo a permitir o desenvolvimento pessoal e o aperfeiçoamento da profissão.

3.1.2 Dilemas atuais sobre a formação continuada de professores

A formação continuada é uma necessidade para o crescimento pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos nesse processo, especialmente na dinâmica atual da nossa sociedade em que a atualidade se apresenta como “conhecimentos transitórios, abertos e mutáveis” (PAULA, 2013, p. 131).

⁷ Para Libâneo (2004, p. 227), “a formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, contemplados por estágios”.

Todavia, Imbernón (2010) avalia que vivemos ainda num contexto escolar de poucas mudanças, visto que as condições dos professores, em muitos países do mundo, inclusive no Brasil, estão muito longe do que se espera. Para ele,

[...] os últimos anos de formação continuada de professores, e, sendo mais específico, desde os princípios do século XXI, significaram um retrocesso ou, para ser mais benevolente ou exato, um estancamento, certa nostalgia para alguns, preocupação para outros e certo desconforto sobre o tema para a maioria (IMBERNÓN, 2010, p. 7).

Esse desconforto na formação continuada de professores se estabelece pela falta de clareza sobre qual ou quais propostas de formação são mais eficazes para se formar um bom professor e, conseqüentemente, um bom ensino. Sobre isso, Imbernón (2010), sinaliza o surgimento de uma crise da profissão docente, fomentada pela percepção de que a formação continuada do docente não tem servido para atender à complexidade da função de educar nos dias atuais. Por conseguinte, os professores reduzem sua assistência à formação continuada, pois se encontram desmotivados, visto que as administrações educativas impossibilitam alternativas de mudanças, não contribuindo para o desenvolvimento do professor (IMBERNÓN, 2010).

Corroborando tal reflexão, Polimeno (2001) elenca as principais dificuldades encontradas na formação continuada: a cada nova política, projeto ou programa parte-se da estaca zero, desconsiderando a experiência e o conhecimento acumulados; a formação é tomada isoladamente, sem se considerar outras dimensões do exercício profissional, como as condições de trabalho, recursos disponíveis, carreira e salário; privilegiam-se os aspectos individuais da formação e ainda, não integra um sistema de formação permanente (POLIMENO, 2001).

Similarmente, para Paula (2013), existem dificuldades que limitam a construção de um projeto educacional que tenha na formação continuada um instrumento indispensável para a melhoria da qualidade da educação. As dificuldades levantadas por Paula (2013) são:

a falta de incentivos atraentes aos docentes para participação nas ações de formação continuada, principalmente na educação básica; os planos de carreira são tímidos na valorização dos docentes; as metodologias utilizadas em muitas iniciativas, ainda estão fundamentadas em paradigmas de transmissão de conhecimento; ainda permanece a ideia, em muitas situações, de modelos de acúmulo de informações como sinônimo de qualidade; é comum nas experiências e iniciativas de formação continuada, a prática de convite a ilustres professores universitários e besta Sellers da educação, que apresentam propostas milagrosas para a mudança, mas que não tem efetividade alguma no cotidiano escolar (PAULA, 2013, p. 135).

Essas dificuldades presentes na formação continuada acima arroladas seguem sendo entraves para a melhoria da qualidade da educação. Na medida em que são desconsideradas algumas dimensões do exercício profissional, algumas experiências não incentivam a construção da autonomia dos professores, nem a atitude reflexiva, tornando as experiências questionáveis, além de não resultarem em melhorias da prática profissional, pois não nascem da escolha dos profissionais.

Por outro lado, de acordo com Silva e Almeida (2010), um bom processo de formação continuada deve considerar o profissional docente como sujeito que possui história, que é capaz de fazer escolhas e tomar decisões, e não mais como um executor de modelos pré-elaborados. A formação continuada do professor deve ainda desenvolver outras maneiras de se ver a educação e de interpretar a realidade. Diante disso, Imbernón (2010) ressalta que é necessário desenvolver uma concepção de formação continuada associada à prática reflexiva, que evidencie que a formação continuada ultrapassa a ideia de treinamento.

Segundo Silva (2012), nos últimos anos as pesquisas sobre formação continuada têm apontado para um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente construção da identidade docente. Em decorrência disso, podemos perceber que os estudos evidenciam a necessidade do desenvolvimento de práticas formativas concebidas a partir da ideia de formação ligada a processos reflexivos.

Para além dos dilemas postos para a formação continuada, defendemos que ela é necessária. Entendemos que os sujeitos envolvidos, mesmo trabalhando em condições desfavoráveis e com os vários desafios postos, poderão protagonizar mudanças, caso se coloquem ao lado de outros, fomentando as discussões e debates sobre a docência.

3.1.3 Formação continuada: arcabouço jurídico normativo

No que se refere às disposições legais que regulam a formação continuada dos professores da Educação Básica, a LDB, assim dispõe sobre o assunto:

Art. 61. [...] Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício das suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, terá como fundamentos: II – a associação entre teoria e prática, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (BRASIL, 1996, s/p).

Neste inciso, o texto legal faz referência à formação continuada como instrumento que possibilita a associação entre teoria e prática, quando se refere à capacitação em

serviço, “o texto legal reconhece a importância da formação continuada no processo de aprimoramento das teorias e práticas pedagógicas, bem como a necessidade de conciliação das atividades docentes desempenhadas pelos professores e as suas atividades” (PAULA, 2013, p, 127).

A Lei Federal n.º 12.796 de quatro de abril de 2013, acrescenta ainda um novo artigo à LDB, o artigo 62-A:

Art. 62-A. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de Pós-graduação (BRASIL, 2013, s/p).

Neste artigo, está explícito o compromisso do Estado brasileiro em oferecer a formação continuada aos profissionais da educação básica, em especial, os professores. Também o artigo considera os cursos regulares de graduação em nível de licenciatura plena ou tecnólogo e os cursos de pós-graduação como ações de formação continuada.

Outras disposições legais complementares sobre a formação continuada de professores foram contidas em decretos e portarias desde 2004. Segundo Barbosa (2017), esses decretos e portarias originaram-se de estudos organizados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que, desde 2004, havia instituído a Comissão Bicameral de Formação de Professores, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e Educação Básica, com o objetivo de desenvolver estudos e proposições sobre a formação de professores. Ao longo dos anos, essa comissão foi renovada periodicamente em função da troca dos membros do CNE, como afirma Dourado (2015):

Importante destacar que essa Comissão, em função da renovação periódica dos membros do CNE, foi, várias vezes, recomposta [Portaria CNE/CP n.º 2, de 15 de setembro de 2004; Portaria CNE/CP n.º 3, de 20 de setembro de 2007; Portaria CNE/CP n.º 1, de 9 de outubro de 2008; Portaria CNE/CP n.º 9, de 1º de junho de 2009; Portaria CNE/CP n.º 1, de 18 de junho de 2010] (DOURADO, 2015, p. 302).

Segundo Barbosa (2017), em 2014 essa comissão foi novamente recomposta e retomou os estudos desenvolvidos por comissões anteriores, “aprofundando as discussões sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, bem como as discussões sobre a situação dos profissionais do magistério em relação às questões de profissionalização” (BARBOSA, 2017, p. 59).

Em consequência das discussões dessa comissão, são homologadas, em nove de junho de 2015, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial

e Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica-Resolução CNE/CP n.º 02/2015 e o Parecer CNE/CP n.º 2/2015.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais dispõem, no Artigo 17 sobre a formação continuada:

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

§ 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:

I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente (BRASIL, 2015, p. 13).

O parágrafo primeiro do artigo 17 em questão traz uma concepção abrangente de formação continuada, ao entender que esta deve ser oferecida aos professores e demais profissionais da educação, tanto por meio de atividades formativas, como palestras, oficinas, workshops, seminários e congressos, como por meio de cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado. Desse modo, a concepção de formação continuada é hoje entendida de uma forma mais ampla, considerando também a valorização e o resgate do saber docente construído na prática pedagógica, em um processo mediado por referências teóricas e práticas.

Pela DCN, a formação continuada constitui-se a partir das disposições contidas na legislação vigente, como política de Estado, na qual o governo brasileiro, por meio do regime de colaboração ao qual estão subordinados todos os entes federados, União, Distrito Federal, Estados e Municípios, deve instituir políticas públicas de formação de professores com vistas a ofertar a formação continuada ao professor da Educação Básica.

As DCN, ao definir a carga horária mínima dos cursos de atualização de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, define a condição do curso GTERER (Grupos de Trabalho Educação para as Relações Étnico-Raciais), já que este teve carga horária de 60 horas.

Mais recentemente, temos o Decreto n.º 8.752 de 9 de maio de 2016, atendendo o disposto nas Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. O Art. 2º estabelece que para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das

diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá entre os principais princípios:

I – O compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais;

VI - A articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;

VII - A formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;

VIII - A compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar;

IX - A valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho (BRASIL, 2016, s/p.).

O decreto n.º 8.752/16 reafirma a complementaridade entre os dois aspectos formativos, a necessidade de se pensar a formação inicial e continuada como indispensáveis e inseparáveis para construção profissional do docente. O decreto é uma interpretação legal da necessidade de o professor estar em constante aprendizado, de mudança, de reavaliar sua prática pedagógica, visando à melhoria da qualidade da Educação Básica.

No que se refere à formação continuada dos professores nos termos do disposto nas Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 e suas disposições, com vistas à educação das relações étnico-raciais e ao estudo da História da África e Cultura Afro-Brasileira, o Decreto n.º 8.752/16 tem como objetivo

promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo (BRASIL, 2016, s/p.).

Nessa mesma perspectiva, a Resolução n.º 02/2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, ao fazer referência aos princípios da formação inicial e continuada, orienta para que a formação deva possibilitar a emancipação dos grupos sociais vulneráveis, a fim de construir um ambiente escolar inclusivo, que reconheça e valorize a diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação, é contemplada no Artigo 3º, parágrafo 5º, inciso II:

a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a

consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015, p. 4).

Da mesma forma, no Artigo 3º, parágrafo 6º e inciso VI, o projeto de formação inicial e continuada de professores com vistas à diversidade étnico-racial contido nas Diretrizes deve contemplar “as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (BRASIL, 2015, p. 5).

Desse modo, entendemos que as disposições legais do Decreto n.º 8.752 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e a Resolução 02/2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica no que se refere à formação continuada dos professores nos termos do disposto nas Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 e suas disposições, com vistas à educação das relações étnico-raciais e ao estudo da História da África e Cultura Afro-brasileira e Indígena são tímidas. Esses documentos dão orientações para o caminho do enfrentamento ao preconceito e discriminação racial, mas não se constituem propriamente em disposições específicas que apontam para ações concretas.

3.2 Formação continuada de professores e a diversidade étnico-racial

Uma das grandes questões da atual conjuntura educacional brasileira continua sendo a temática da diversidade étnico-racial e, nesse contexto, o debate referente às políticas públicas de educação envolvendo as questões raciais é ainda desafiador. Ao pesquisar sobre essa temática, acreditamos que um dos pontos de análise seja o da formação inicial e continuada dos docentes voltada à questão racial, assim como as práticas pedagógicas antirracistas dos professores nas escolas.

Nesse sentido, segundo Nóvoa (1992), a formação continuada é indispensável, tendo em vista a implementação de projetos educacionais que sinalizem mudanças nas práticas pedagógicas. No contexto da necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas, Gomes e Silva alertam que “ainda faltam estudos que articulem a formação de professores e outras temáticas tão caras à escola e aos movimentos sociais, sendo a diversidade étnico-racial um tema de interesse” e desafio (GOMES; SILVA, 2011, p. 13).

De acordo com a reflexão das autoras Gomes e Silva (2011), a temática da diversidade étnico-racial se insere nesses contextos de demandas “tão caras” às escolas, e merecem ser abordadas nas pesquisas. As considerações das autoras acabam contribuindo com esse estudo, visto que a diversidade étnico-racial é uma das muitas demandas a serem enfrentadas pelas escolas.

Ainda segundo as autoras, a temática das relações étnico-raciais não é algo novo, mas sim uma demanda inerente à educação brasileira que visa à formação democrática de todos os cidadãos. Para elas, as pesquisas já realizadas sobre a temática da diversidade,

[...] apesar do progressivo interesse do campo educacional em discutir a diversidade étnico-cultural, ainda encontramos afirmações de que o lento investimento nessa temática se deve à sua atualidade, o que podemos discordar, pois o fato de a educação passar a se interessar por algumas questões e problematizá-las não quer dizer que por isso elas se tornem atuais. Há muito a diversidade tem sido estudada pelas Ciências Sociais, sobretudo, pela Antropologia. O que assistimos, hoje, é ao reconhecimento, dentro de alguns segmentos do campo educacional, da grande lacuna que a não-inclusão da diversidade cultural na formação dos professores/as e no currículo escolar tem acarretado à educação brasileira, principalmente, à escola pública (GOMES; SILVA, 2011, p. 14).

Em função da lacuna ainda existente da não inclusão da temática étnico-racial na formação dos professores (GOMES; SILVA, 2011), essa se configura como uma temática a ser considerada na formação desses profissionais, sobretudo por meio da formação continuada.

Nesse aspecto, ainda existe uma visível dificuldade do tema no ambiente escolar, uma vez que esses profissionais se sentem inseguros e sem o devido preparo para discuti-lo. Para Dias (2011), tal assunto é ainda um grande desafio para os professores. Corroborando com essas reflexões Munanga (2005), reafirma a dificuldade dos professores em trabalhar as questões da diversidade étnico-racial,

[...] não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somado ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outros, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado (MUNANGA, 2005, p. 18).

Para Pinto (1993), ao que tudo indica, a escola “[...] acaba contribuindo para a perpetuação das discriminações, seja por atuação direta de seus agentes, seja por omissão perante os conteúdos didáticos que veicula, ou pelo que ocorre no dia a dia da sala de aula” (PINTO, 1993, p. 27). Pela reflexão da autora, o preconceito e a discriminação se mostram nas mais variadas formas no cotidiano escolar. Corroborando essa reflexão, para Machado, “o preconceito se manifesta em brincadeiras, piadas ou apelidos alusivos à cor,

na seleção social dos colegas de estudo ou na ocupação dos lugares na sala; na expectativa dos professores quanto ao rendimento do alunado negro” (MACHADO, 2007, p. 95).

Para Kishimoto (2011), quando os professores ficam passivos diante dos preconceitos que ocorrem em sua sala de aula ou durante as brincadeiras dos estudantes, estes se tornam, mesmo que não tenham consciência disto, sujeitos reprodutores dessas ações, sendo necessário desconstruir tais práticas, assumindo claras posturas para evitar a permanência dos preconceitos e estereótipos raciais, inclusive dentro das brincadeiras.

Desse modo, Valentim (2006), enfatiza que, devido à ausência de um posicionamento crítico do professor, a discriminação racial se consolida na escola. Ainda para Valentim e Santos (2011),

as desigualdades raciais estão presentes em todas modalidades e níveis de ensino do sistema educacional brasileiro e tem se perpetuado ao longo dos anos. Considera-se, pois, urgente a tarefa de se investigar a respeito de questões relacionadas às relações étnico-raciais na visão dos(as) professores(as) e de sua prática docente (VALENTIM; SANTOS, 2011, p.35).

Em consequência, a esses processos escolares que muitas vezes são formadores e reprodutores de desigualdades, surgem discussões acerca da necessidade de se elaborarem práticas que combatam as discriminações no espaço escolar. Segundo Gomes (2007), é

[...] perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciência articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade (GOMES, 2007, p.25).

Desse modo, após dezesseis anos de aprovação da Lei n.º 10.639/03 e onze anos da Lei n.º 11.645/08, as temáticas em pauta neste trabalho ainda encontram muitos obstáculos a serem ultrapassados no âmbito escolar, entre eles, as lacunas na formação de professores e o enfrentamento, ainda, do mito da democracia racial⁸. Segundo Munanga,

[...] a formação de professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui no problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da disciplina nas escolas. E isso não simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e na derrubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores (MUNANGA, 2005, p. 63).

⁸O mito da democracia racial pode ser compreendido como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo social (GOMES, 2005, p. 57).

Nessa perspectiva, para enfrentar esses obstáculos o aprofundamento nas discussões da temática étnico-racial através da formação continuada é fundamental. É na escola, e em particular, na sala de aula, que professores podem intervir na promoção do respeito às diversidades. Essa ação pode proporcionar aos professores a reflexão crítica sobre a prática pedagógica individual e coletiva e o envolvimento no combate a toda forma de preconceito e discriminação no ambiente escolar.

Mediante a importância da formação continuada para a diversidade étnico-racial, torna-se necessário definir alguns termos e conceitos referentes à temática. Segundo Gomes (2005), os debates, estudos e as discussões acerca das questões oriundas da diversidade étnico-racial revelam algumas concepções e abordagens sob a ótica de diferentes aspectos. Nesse sentido, para a pesquisadora, o debate em torno da diversidade étnico-racial no cenário brasileiro é perpassado por uma gama de termos e conceitos que, por sua vez, geram vários debates e questionamentos, chegando ao ponto de gerar divergências entre os estudiosos da área:

A discussão sobre relações raciais no Brasil é permeada por uma diversidade de termos e conceitos. O uso destes, muitas vezes, causa discordâncias entre autores, intelectuais e militantes com perspectivas teóricas e ideológicas diferentes e, dependendo da área do conhecimento e do posicionamento político dos mesmos, pode até gerar desentendimentos (GOMES, 2005, p. 39).

No entendimento de que existem discordâncias entre autores, intelectuais e militantes do movimento negro sobre termos e conceitos que remetem à diversidade étnico-racial, optamos nesta pesquisa por defini-los, pois, segundo Gomes (2005), “[...] os termos e conceitos revelam não só a teorização sobre a temática racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das relações raciais” (GOMES, 2005, p. 39).

Inicialmente, tem-se o termo diversidade. O significado de diversidade nos dicionários é variedade, pluralidade e diferença. O termo é entendido também como a reunião de tudo aquilo que apresenta múltiplos aspectos e que diferenciam entre si. Deste modo, concordamos com a definição de Abramowicz (2006), que postula que a “diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra, a falta de igualdade ou de semelhança” (ABRANOWICZ, 2006, p. 12).

Já a expressão “étnico-racial”, segundo Gomes (2005), é resultante da junção de dois conceitos que foram construídos e se constituíram como são hoje usados, por meio de longos processos e contextos históricos, políticos, sociais e culturais. Para a

pesquisadora, a origem desses dois termos não ocorreu no mesmo período, nem tampouco nas mesmas circunstâncias, não designam os mesmos aspectos e não podem ser considerados sinônimos; entretanto, ao serem unidos numa mesma expressão conceitual acabam por complementar um ao outro, articulando significados (GOMES, 2005).

No que se refere ao uso dos termos raça e etnia, juntos na mesma expressão, Gomes (2005) recorre às reflexões de Bentes (1993, *apud* Gomes 2005), militante do Movimento Negro do Pará, que defende essa junção para referir-se às questões raciais no Brasil, de modo a não negar as complexidades existentes nas relações étnico-raciais brasileiras:

é a militante Nilma Bentes (1993:16) que novamente nos ajuda compreender melhor a complexa relação entre raça, racismo, preconceito e discriminação racial no Brasil. Segundo ela, o problema é que, no caso brasileiro, o preconceito está fundamentalmente nos caracteres físicos. A discriminação “cultural” vem a reboque do físico, pois os racistas acham que “tudo que vem de negro, de Preto” ou é inferior ou é maléfico (religião, ritmos, hábitos, etc.). Para essa autora, a população, de um modo geral, quando se fala em “raça”; pouco ajudaria na luta contra o racismo, se tentar negar as diferenças físicas que existem entre as diversas pessoas. Por isso, alguns militantes do Movimento Negro no Brasil, acreditam ser politicamente mais conveniente tentar manter o termo “raça”, sem negar, evidentemente, a necessidade de utilização do termo “etnia”, mas diferenciando-o do termo “raça” (GOMES, 2005, p. 49).

Nessa perspectiva, o conceito de etnia “somado” ao conceito de raça, segundo Munanga (2003), e Gomes (2012), é uma construção social à medida que o conceito representa uma categoria social de dominação e de exclusão produzida nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico brasileiro. Nesse sentido, a soma dos conceitos é um esforço em direção ao esclarecimento e à defesa da ideia de que as diferenças entre os seres humanos podem ser vistas sob o ponto de vista que também leve em consideração as “tradições, a língua, as experiências, as manifestações artísticas e as origens históricas e culturais, que por vezes são vivenciadas por determinados grupos sociais” (GOMES, 2011, p. 42).

Ainda para Gomes (2011), o termo etnia compreende um campo grande de abordagens e análises voltadas para as questões e entendimentos das diversidades contidas nos mais variados grupos humanos. Em razão disso, concordamos que

para se compreender a realidade do negro brasileiro, não somente as características físicas e a classificação racial devem ser consideradas, mas também a dimensão simbólica, cultural territorial, mítica, política e identitária. Nesse aspecto, é bom lembrar que nem sempre a forma como a sociedade classifica racialmente uma pessoa corresponde, necessariamente, à forma como ela se vê. O que isso significa? Significa que, para compreendermos as relações étnico-raciais de maneira aprofundada, temos de considerar os processos identitários vividos pelos sujeitos, os quais interferem no modo

como esses se veem, identificam-se e falam de si mesmos e do seu pertencimento étnico-racial (GOMES, 2011, p.50-51).

Desse modo, o termo étnico-racial deve ser utilizado no espaço escolar como uma possibilidade de aprendizagem na superação da hierarquia das diferenças e semelhanças a partir reconhecimento dos processos identitários vividos pelos estudantes (GOMES, 2011), assim como para uma aprendizagem que considere, valorize e contextualize pedagogicamente a diversidade étnico-racial.

Segundo Gomes (2005), a identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. “Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana” (GOMES, 2005, p. 41). Portanto, para Gomes (2005), a identidade não se prende apenas ao nível da cultura, ela também envolve os aspectos sócio-políticos e históricos em cada sociedade.

3.2.1 A Lei n.º 10.639/03: por uma educação antirracista

A Lei n.º 10.639/03 é um instrumento fundamental na educação antirracista, pois auxilia a inserção do tema das relações étnico-raciais no contexto da educação e na valorização da história da população negra no nosso país, além de ampliar a discussão sobre a diversidade cultural, racial, social e econômica dos brasileiros (GOMES, 2009).

A alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96 pela Lei n.º 10.639/03 propõe transformar a inclusão da educação das relações étnico-raciais, da História da África e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares em política de educação (GOMES, 2009). Segundo Nilma Gomes, “com o avanço e limites, a Lei n.º 10.639/03 e suas diretrizes curriculares possibilitaram uma inflexão na educação brasileira” (GOMES, 2009, p. 40). Para a pesquisadora, as leis alteram a estrutura da própria sociedade brasileira quando propõem modificar as unidades escolares, mexer com a estrutura da instituição, uma vez que exigem a mudança de atitudes dos sujeitos da comunidade escolar, principalmente dos professores. Nesse sentido, é fundamental entender o contexto e o processo que culmina com a promulgação da Lei.

A construção da Lei n.º 10.639/03 foi possível, em grande medida, graças às articulações estabelecidas, especialmente a partir dos anos 1980, entre setores do movimento negro brasileiro e as diferentes instâncias e organizações do Estado nos

âmbitos municipal, estadual e federal, bem como deste com partidos políticos e outras organizações da sociedade civil (GOMES, 2009).

Neste aspecto, cabe ressaltar o papel do Movimento Negro Brasileiro, que no final da década de 90 passa a afirmar, de forma mais contundente, em relação às dificuldades de acesso da população negra à educação, “a inserção da questão racial no bojo das políticas públicas universais, as quais tinham como mote: escola, educação básica e universidade para todos” (GOMES, 2011, p. 113). Ainda sobre a luta do Movimento Negro em prol da educação, Gomes (2012), afirma que

a educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória. Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda forma de discriminação (GOMES, 2012, p. 735).

Desse modo, a Lei n.º 10.639/03 é resultado de demandas históricas da população negra em geral e do movimento negro específico, desde o início do século XX (GOMES, 2012). Para melhor compreendermos o processo de construção da referida lei, alguns acontecimentos a contextualizam, entre eles: a realização da Marcha Zumbi dos Palmares contra ao Racismo, pela Cidadania e a Vida (Brasília, 1995), sob a Coordenação do Movimento Negro, reunindo mais de 30 mil participantes. No ato, foi entregue ao Presidente Fernando Henrique Cardoso o Programa para a Superação do Racismo e da Discriminação Racial. Em 1996 foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial para a valorização da População Negra. Também foram elaborados pelo Ministério da Educação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que incluíam a Pluralidade Cultural como um de seus temas transversais (GOMES, 2009). Ainda em 1996 foi lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I), com o qual o governo federal assumiu o compromisso de realizar estratégias de combate às desigualdades raciais através de políticas específicas para a população negra.

Segundo Gomes (2009), a partir dos anos 2000, a preparação e a mobilização para a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância realizada pela Organização das Nações Unidas (Durban, África do Sul, 2001) é um acontecimento preponderante na conquista de antigas reivindicações dos movimentos sociais na área educacional. Na Conferência de Durban, o Governo brasileiro reconheceu perante a comunidade internacional a existência

institucional do racismo e se comprometeu em adotar medidas para a sua superação.

Postula a autora que

a mobilização para a Conferência de Durban pode ser entendida como um dos momentos mais expressivos da participação dos movimentos sociais e de setores no interior do Estado para inserir a diversidade étnico-racial na agenda política nacional e ampliar as condições para que as ações e programas voltados para a superação das desigualdades raciais fossem implantadas (GOMES, 2009, p. 48-49).

No pós-Durban, entidades dos movimentos sociais, principalmente o movimento negro, entram em consenso sobre a necessidade de se implantar concretamente ações afirmativas no Brasil. Em 2002, foi lançado o II Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II), que reforça as orientações relacionadas à população negra expostas no PNDH I (GOMES, 2009).

Em 09 de janeiro de 2003 é sancionada a Lei n.º 10.639/03, que alterou dois artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A Lei é de autoria da Deputada Esther Grossi e do Deputado Benhur Ferreira, ambos, na época, do Partido dos Trabalhadores e foi apresentada inicialmente na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei n.º 259, em 11 de março de 1999. O projeto foi remetido ao Senado no dia 05 de abril de 2002, após ser aprovado na Câmara (ROCHA, 2006). A alteração no texto da LDB ficou assim redigida:

Art. 26-A – Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

§ 2º- Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial, nas áreas Educação Artística e de literatura e Histórias Brasileiras.

Art. 79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003, s/p).

A Lei n.º 10.639/03 foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, alterando os artigos 26-A e 79-B da LDB, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo oficial da Educação Básica nas redes públicas e privadas do país, incluindo no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. A temática deve ser trabalhada, segundo a Lei, no âmbito de todo o currículo escolar, preferencialmente nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Artes. Ressalta-se que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e

Africana na educação básica se dará nessas áreas, mas não exclusivamente, o que significa que todas as áreas do currículo escolar devem se comprometer em contemplar a temática.

Cabe acrescentar que em 10 de março de 2008 foi promulgada a Lei n.º 11.645, que complementou a Lei n.º 10.639/03 alterando a redação do Artigo 26 A da LDB com a inclusão da história e cultura indígena, e ficou com a seguinte redação:

§ 1º- O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

O texto em destaque, além de estender a inclusão do ensino aos povos indígenas, amplia a participação do negro e do índio corrigindo a redação anterior desse mesmo artigo. Pela Lei n.º 11.645/08 a cultura desses dois grupos étnicos não só resgata a contribuição na formação da sociedade nacional, mas, mais reconhecidamente, caracteriza a formação da população brasileira e da identidade nacional.

Entretanto, apesar da Lei n.º 10.639/03 ser sancionada, não ficou estabelecido o como fazer. A Lei estabelece o conteúdo programático, as áreas do currículo escolar e os estabelecimentos de ensino, mas não define, por exemplo, como ocorreria a formação continuada dos profissionais da educação. Para Santos (2005), o texto da Lei não explicita como ocorreria a implementação, uma vez que não estabelece as metas. Não se refere à qualificação de professores e nem à necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino, para adaptarem às novas necessidades (SANTOS, 2005). Para responder a essas questões, surgem as necessidades de institucionalizar orientações e referenciais para a efetivação e consolidação da referida Lei.

3.2.2 Documentos de regulamentação da Lei n.º 10.639/03

A Lei n.º 10.639/03 propõe que se repensem as bases das relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas do sistema de ensino brasileiro, isso porque tem como principal objetivo a promoção de uma educação que reconheça e valorize a diversidade, comprometida com as origens do povo brasileiro (GOMES, 2008).

Nesse sentido, o Parecer n.º 03/2004 e a Resolução n.º 01/2004, ambos emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana lançado em 2009, são documentos fundamentais para que a Lei n.º 10.639/03 venha, de fato, a contribuir para uma educação que reconheça e valorize a diversidade.

Objetivando regulamentar a Lei n.º 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou em 10 de março de 2004 o Parecer 003/2004, e em 17 de junho de 2004 o instituiu como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Resolução n.º 01/2004, que propõe uma série de ações pedagógicas para o conjunto da escola, visando à implementação da Lei. Segundo Rocha, o Parecer, “além de levantar uma série de princípios a respeito da questão racial e educação, apresenta um conjunto de indicações de conteúdos a serem abrangidos pelo currículo nas diferentes áreas do conhecimento” (ROCHA, 2006, p. 84). Segundo o parecer,

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no interior das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura, e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em sala de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização da sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreações, quadra de esportes e outros ambientes escolares (BRASIL, 2004, p. 21).

Cabe destacar que, o Parecer, traz à tona antigas reivindicações do Movimento Negro sobre as políticas afirmativas no campo da educação, fazendo uma abordagem das políticas afirmativas para a população negra.

O parecer procura uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparação, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (BRASIL, 2004, p. 6).

Nesse sentido, a política de reparação e reconhecimento deve ser orientada, segundo o documento, pela valorização da história e cultura afro-brasileira; pela garantia do ingresso e permanência dos negros nas escolas; pela viabilização da justiça e igualdade de direitos sociais, civis, culturais e econômicos; pelo combate do mito da democracia racial e oportunidade de conteúdos verdadeiros sobre o continente africano; pela valorização da identidade negra; e, sobretudo, pela valorização da diversidade (BRASIL, 2004).

Ainda, segundo Rocha (2006), o Parecer indica a necessidade de investimento na formação inicial e continuada de professores, a confecção de livros e materiais didáticos que abordem a questão étnica e racial, a articulação entre e os sistemas de ensino e a necessidade de investimentos em pesquisa (ROCHA, 2006, p. 85).

As Diretrizes também orientam as ações que devem ser adotadas pelas diversas instituições de ensino, inclusive aquelas que atuam em programas de formação inicial e continuada de professores, as atribuições de cada sistema de ensino e indica possíveis parceiros para subsidiar e trocar experiências como os grupos do Movimento Negro, as instituições formadoras de professores e os núcleos afro-brasileiros de estudos e pesquisas (BRASIL, 2004).

Os objetivos da educação para as relações étnico-raciais e do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estão descritos na Resolução n.º 01/2004, no primeiro e segundo parágrafos do Artigo 2º:

§1º- A Educação para as Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos o respeito aos direitos legais e valorização da identidade, na busca da democracia brasileira.
§ 2º - O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação Brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas (BRASIL, 2004, p. 01).

Desse modo, entendemos que a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) engloba uma série de ações educativas, que visam ao combate do preconceito e da discriminação racial em todos os espaços sociais, prioritariamente no ambiente escolar, promovendo a valorização das diversidades, a garantia de acesso aos conhecimentos científicos e bens culturais e o enfrentamento da desigualdade social e racial (BRASIL, 2004).

Esses temas são importantes para todos os brasileiros, tomando como referência a composição étnico-racial da população. Portanto, a divulgação e a produção de conhecimentos sobre essas temáticas, bem como a formação de atitudes, posturas e valores são fundamentais para a educação de todos os cidadãos brasileiros (BRASIL, 2004).

Todavia, a existência de uma lei não garante sua aplicação. Visando construir estratégias para cumprir o que regulamenta a Lei n.º 10.639/03 e as suas Diretrizes, o Governo Federal lança em 13 de maio 2009, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o

Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Plano tem como objetivo central

colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminações para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária. (BRASIL, 2009, p.17).

O Plano é estruturado em seis eixos: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais da educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e monitoramento e 6) Condições Institucionais (BRASIL, 2009).

Em linhas gerais, o Plano recomenda: a urgência na regulamentação da Lei n.º 10.639/03 no âmbito dos estados, municípios e Distrito Federal; a inclusão da temática no Plano Nacional de Educação (PNE); a formação inicial e continuada; que a política de materiais didáticos e paradidáticos esteja articulada à revisão curricular, para garantir qualidade e continuidade no processo de implementação da Lei; que a gestão democrática do ensino público assegure a participação da sociedade; e, a construção de indicadores que permitam o monitoramento da Lei n.º 10.639/03 pela União, estados, Distrito Federal e municípios; entre outras proposições (BRASIL, 2009).

No que se refere aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica e os Institutos Federais, o Plano orienta que essas instituições devem proporcionar a seus servidores e professores a formação continuada para diversidade étnico-racial (BRASIL, 2009). Cabe ressaltar que, em 2008, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) já havia publicado o livro “Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Profissional e Tecnológica” com o objetivo de orientar os gestores e professores que atuavam nessa modalidade de ensino na implementação da Lei n.º 10.639/03.

No intuito de fortalecer o marco legal, o Plano recomenda que os municípios em seus sistemas, cumpram e façam cumprir o disposto da Resolução n.º 01/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Assim, o Plano orienta que os municípios e suas respectivas secretarias de educação, dentre outras ações, devem:

Apoiar as escolas para implementação da Lei n.º 10.639/03, através das ações colaborativas como os Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-Racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil; orientar as equipes

gestoras e técnicas da Secretaria de Educação para a implementação da Lei n.º 10.639/03; promover a formação dos quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular; produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais e regionais da população e do ambiente; instituir nas secretarias municipais de educação equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação para as relações étnico-raciais (BRASIL, 2009, p. 26).

Percebe-se, pelos documentos, que a Lei n.º 10.639/03 está devidamente amparada por diretrizes e um plano que recomendam, propõem, delimitam, explicam e atribuem responsabilidades na implementação referida Lei. Nesse aspecto, a Lei e seus documentos de regulamentação objetivam divulgar e produzir conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, assim como recomendar e orientar as secretarias municipais de educação na implementação da diversidade étnico-racial.

3.3 Formação continuada de professores para a diversidade étnico-racial na Rede Municipal de Contagem

Existem distintas versões sobre a origem do município de Contagem. Sabe-se que sua história remonta ao auge do período de exploração aurífera, no início do século XVIII, quando a Coroa Portuguesa instalou, nos caminhos das minas, postos de arrecadação dos direitos das cargas, escravos e gados que aí entravam: os chamados “registros”. O arraial, iniciado com a implantação de um desses postos fiscais da Comarca do Rio das Velhas, o “Registro das Abóboras”, teria originado o nome “Contagem das Abóboras”. Paralelamente, teria se constituído uma povoação denominada “Sam Gonçalo da Contagem das Abóboras”, surgida em torno da capela de adoração a esse santo. Ao longo dos séculos XVIII e XIX, o arraial teria se desenvolvido em torno das atividades agropastoris, experimentando relativa estabilidade econômica e financeira (CONTAGEM, 2011).

A história do município sofreria transformações mais profundas com a criação do Distrito Industrial de Contagem, em 1941 (Decreto-Lei n.º 778), gerando significativo crescimento econômico e provocando intensa migração para a região, cujos limites urbanos tornaram-se contíguos à capital, Belo Horizonte. Com uma trajetória não linear de emancipação política, o município assistiu a um crescimento desordenado e desigual entre as suas várias regiões, que chegaram aos dias atuais com diferenças marcantes entre si, do ponto de vista socioeconômico e populacional (CONTAGEM, 2011).

Com uma área de unidade territorial de aproximadamente 195 Km² e uma população de 603.642 habitantes, segundo dados do IBGE de 2010, e com estimativa para 2018 de 659.070 habitantes, Contagem é, atualmente, a terceira maior cidade do Estado, uma das mais importantes da Região Metropolitana de Belo Horizonte e a 27ª economia do país. O município abriga o maior complexo industrial de Minas Gerais, com amplo e diversificado parque fabril.

Em relação ao patrimônio cultural de Contagem, pode-se identificar a existência de inúmeros bens tombados e uma rica e diversificada vida cultural, em que se destacam algumas festas e manifestações artístico-religiosas de origem afro-brasileira. Além da existência de inúmeros grupos de capoeira e também de vários terreiros de umbanda e candomblé, as festas religiosas de folia de reis e os congados constituem importantes tradições do município. Pelos dados do IBGE de 2010, 58,71% da população contagense se autodeclara negra⁹.

No passado, a presença de expressivo número de escravos na área de Contagem possibilitou a sobrevivência de diversos cultos de origem africana, destacando-se o Congado. A natureza da religiosidade vivenciada no Congado em Contagem e o processo histórico de sua formação evidenciam a reverência a Nossa Senhora do Rosário, aos antepassados escravos e também a São Benedito e a Santa Efigênia, entre outros. [...] A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário de Contagem, integrada predominantemente pela Comunidade Negra dos Arturos, é considerada uma das mais tradicionais de Minas Gerais e do País (CONTAGEM, 2011, p. 18).

Em relação à educação, os dados da Secretaria Municipal de Educação de Contagem (SEDUC, 2018) informam que em 2018 aproximadamente 55 mil estudantes entre crianças, adolescentes e adultos, eram atendidos pela rede municipal de educação. Esses alunos eram distribuídos em 37 unidades de Educação Infantil, 70 escolas de Ensino Fundamental, 8 unidades de Ensino Médio Regular e 2 unidades de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma integrada¹⁰. O atendimento a esse público se efetiva por meio de 4.400 profissionais.

Sobre as questões étnico-raciais, em 2005 a SEDUC inicia as discussões sobre a implementação da Lei n.º 10.639/03 na rede municipal, tendo como orientação e referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nesse ano, é criado o Grupo de Trabalho (GT) de Raça dentro da SEDUC, composto apenas por

⁹ De acordo com a Lei n.º.12.288/10, art. 1º, inciso IV, a população negra é definida como “o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ou que adotam autodefinição análoga”.

¹⁰ A FUNEC ofertou em 2018 os cursos Técnicos em Análises Clínicas, Química, Farmácia e Informática.

assessores da Secretaria, com o objetivo propiciar a formação desses gestores na temática étnico-racial e o planejamento de ações que visassem à implementação da referida Lei na rede municipal (CONTAGEM, 2010).

Ainda em 2005, O GT de Raça fomentou as primeiras discussões sobre a necessidade de um programa que canalizasse as ações da SEDUC em prol da implementação da Lei n.º 10.639/03. Tais discussões culminaram na criação do Programa ‘Negro em Foco’ dentro da Secretaria Municipal de Educação (CONTAGEM, 2010).

O Programa Negro em Foco foi instituído em 2006 (CONTAGEM, 2010). Este programa tinha como objetivo desenvolver e consolidar estratégias em nível municipal que garantissem a implementação da Lei n.º 10.639/03. O programa foi estruturado em quatro eixos de atuações: a formação continuada de professores e demais servidores da rede de ensino do município na temática étnico-racial; a distribuição de recursos didáticos e paradidáticos para as unidades escolares; a articulação e parceria com os movimentos sociais e universidades; e ações intersetoriais com as demais secretarias da administração pública (CONTAGEM, 2010).

Cabe salientar que nos anos 2003 e 2004, período imediato à promulgação da Lei n.º 10.639/03, não foram encontrados na SEDUC documentos que fizessem referência a qualquer tipo de ação ou iniciativa das escolas ou da Secretaria de Educação em relação à temática étnico-racial. Na época não houve por parte dos gestores ou setor responsável a preocupação em preservar os arquivos. Esse fato denota que a SEDUC não dispunha de uma política efetiva de arquivamento, já que em razão de seu valor probatório, informativo, histórico e de investigação, tais registros jamais poderiam ter sido descartados.

Durante dez anos do Programa Negro em Foco (2006-2016), foram realizados vários cursos de formação continuada de professores na temática étnico-racial. Cursos, ora de iniciativa da própria SEDUC, ora em parceria com as universidades, ora realizados pela Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial do município (LEAL; OIKO; VALENTIM, 2017).

Nesse aspecto, a partir da pesquisa documental, levantamos no quadro a seguir, as ações de formação continuada para a diversidade étnico-racial entre 2006 e 2016, promovidas pela SEDUC, assim como o público prioritário e as instituições parceiras. Em destaque está o curso “Grupo de Trabalho: Educação para as Relações Étnico-raciais (GTERER)”. Cabe elucidar que o foco da pesquisa é o curso GTERER; em vista disso, não houve a prioridade em detalhar todas as atividades formativas, como também, em

quantificar o número de participantes de cada evento.

Quadro 5 - Ações de formação continuada para a diversidade étnico-racial da Secretaria Municipal de Educação de Contagem (2006-2016)

ANO	AÇÃO	PÚBLICO PRIORITÁRIO	INSTITUIÇÃO/PARCEIRA
2006	Curso de extensão Educação, Africanidades, Brasil (120 h - EAD)	Professores e Gestores	SEDUC/SECAD UnB
	II Seminário Internacional de Diversidade e Igualdade Étnico-Cultural	Professores e Gestores	Secretaria de Educação de Betim
	Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (120 h – EAD)	Professores e Gestores	SEDUC/PUC-MINAS
	II Seminário Internacional Brasil-África	Professores e Gestores	SEDUC
2007	Curso de História da África e Culturas Afro-Brasileiras (180h)	Professores	SEDUC/Programa de Ações Afirmativas/UFGM
2008	Rede Regionalizada de Trocas – Práticas pedagógicas dos professores na temática étnico-racial	Professores	Núcleos Regionais de Educação/SEDUC
	I Semana de combate ao Racismo -Amostra de trabalhos, Rede de Trocas – Práticas pedagógicas dos professores na temática étnico-racial.	Professores e Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
2009	II Rede de Trocas Regionalizada – Práticas pedagógicas dos professores na temática étnico-racial	Professores	SEDUC
	II Semana de combate ao Racismo – palestras, rodas de conversas, filmes comentados	Professores e Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	Semana da Consciência Negra (mês de novembro) – atividades artísticas, palestras, rodas de conversas, filmes comentados.	Professores e Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
2010	III Rede de Trocas Regionalizada – Práticas pedagógicas dos professores na temática étnico-racial	Professores e Estudantes	SEDUC
	Seminário Cantando a História do Samba	Professores	SEDUC/PUC-Contagem
	III Semana de combate ao Racismo – palestras, rodas de conversas, filmes comentados	Professores e Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	Projeto Cor da Cultura	Professores	SEDUC/ Fundação Roberto Marinho
	Mês da Consciência Negra: oficinas temáticas, sessões comentadas de filmes do projeto “A cor da cultura”	Professores e Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial

(continua)

2011	IV Rede de Trocas Regionalizada – Práticas pedagógicas dos professores na temática étnico-racial	Professores	SEDUC
	IV Semana de combate ao Racismo (maio) Palestras, rodas de conversas, filmes comentados	Professores e Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	Seminário de Cultura: Contagem Negras Raízes: oficinas e palestras	Professores e Estudantes	SEDUC
2012	V Semana de combate ao Racismo Lançamento da Campanha por uma Infância sem Racismo (UNICEF) – palestras, rodas de conversas, filmes comentados	Professores e Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	2 turmas do Curso GTERER (Grupo de Trabalho Educação para as Relações Étnico-Raciais) – 32h	Professores	SEDUC
	Curso: A Diversidade Religiosa e a Laicidade do Estado no Campo da Educação Básica (30h)	Professores	SEDUC/Universidade Federal de Ouro Preto
2013	2 turmas Curso GTERER (Grupo de Trabalho Educação para as Relações Étnico-Raciais) – 60 h	Professores	SEDUC
	Seminário de Avaliação dos 10 anos da Lei n.º 10.639/03	Professores e gestores	SEDUC
	V Rede de Trocas - Práticas pedagógicas dos professores na temática étnico-racial	Professores	SEDUC
2014	I Semana de União dos Povos Latino-Americanos Palestras e filmes comentados	Professores e estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	VI Rede de Trocas – Práticas pedagógicas dos professores na temática étnico-racial; I Marcha de Enfrentamento e Combate ao Racismo – palestras e, filmes comentados	Professores e estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	1 turmas do Curso GTERER (Grupo de Trabalho Educação para as Relações Étnico-Raciais) – 60 horas	Professores	SEDUC
2015	I Seminário Metropolitano de Promoção de Igualdade Racial e Imigração	Professores	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	II Semana de União dos Povos Latino-Americanos Palestras e filmes comentados	Professores e estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	VII Semana de Combate ao Racismo e II Marcha de Enfrentamento e Combate ao Racismo – palestras, rodas de conversas, filmes comentados	Professores e Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	Curso de Especialização: Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola	Professores	SEDUC/Programa de Ações Afirmativas (UFMG)
	VII Rede de Trocas – Práticas pedagógicas dos professores na temática étnico-racial	Professores	SEDUC

(continua)

(conclusão)

	3 turmas Curso GTERER (Grupo de Trabalho Educação para as Relações Étnico-Raciais) – 60 horas	Professores	SEDUC
2016	VIII Semana de Combate ao Racismo e III Marcha de Combate e Enfrentamento ao Racismo	Professores e Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	11 turmas do Curso GTERER (Grupo de Trabalho Educação para as Relações Étnico-Raciais) – 60 horas	Professores	SEDUC
	III Semana de União dos Povos Latino-Americanos – Palestras e filmes comentados	Professores e Estudantes	SEDUC/ Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
	Trabalho campo de GTERER – Intercâmbio a Cabo Verde - África	Professores	SEDUC
	Trabalho de campo do GTERER – Museu Afro Brasil - SP	Professores	SEDUC
	Trabalho de campo do GTERER – Aldeia Indígena MG	Professores	SEDUC

Fonte: Elaborado pelo autor.

No período entre 2006 e 2016 foram realizadas 39 formações na temática étnico-racial. Dessas, 41% foram planejadas e organizadas pela SEDUC e 59% em parceria com as universidades e com a Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial do município.

As parcerias da SEDUC com as universidades e outros movimentos sociais vão ao encontro das recomendações do 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 para os municípios. Uma das atividades propostas pelo Plano para os sistemas municipais de ensino é

Promover a formação dos 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, SECADI/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimentos sobre a temática (BRASIL, 2009, p. 32).

Desse modo, o objetivo do levantamento das ações de formação continuada para a diversidade étnico-racial na Rede Municipal de Contagem é constatar que o curso “Grupo de Trabalho: Educação para as Relações Étnico-raciais (GTERER)” não foi uma atividade formativa isolada, mas fazia parte de um processo que estava ancorado nos objetivos do Programa Negro em Foco. Além disso, algumas atividades formativas foram realizadas a partir das sugestões e envolvimento dos participantes com o curso GTERER, entre elas: o intercâmbio de professores da rede municipal à cidade de Praia, capital de Cabo Verde, no continente africano; os trabalhos de campo ao Museu Afro Brasil em São Paulo e à aldeia indígena Muã Mimatxi em Itapeçerica, Minas Gerais, e à Comunidade

Negra dos Arturos, no município de Contagem.

Desse modo, avaliamos que a Secretaria Municipal de Educação de Contagem, no período de 2006 a 2016, investiu, efetivamente, na construção de uma política pública de educação antirracista. Essa construção, no entanto, não foi linear ou livre de contradições, mas ao contrário, tem se mostrado um processo cheio de idas e vindas, avanços, recuos e entraves, permeado por disputas entre diferentes agentes que representam interesses e prioridades diversas das questões sociais relacionadas à inclusão (LEAL; OIKO; VALENTIM, 2017).

Portanto, a criação do Programa Negro em Foco dentro da SEDUC possibilitou o desenvolvimento prioritário de ações de formação continuada com o intuito de implementar na rede municipal as Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, com destaque para o curso GTERER.

3.3.1 Curso “Grupo de Trabalho: Educação para as Relações Étnico-Raciais” (GTERER)

Em 2012 a SEDUC propôs a modalidade dos grupos de trabalho como estratégia de formação continuada de professores para a diversidade étnico-racial. Essa iniciativa foi concretizada com o curso “Grupos de Trabalho: Educação para as Relações Étnico-Raciais” (GTERER). Segundo relatório de gestão da instituição, a opção pela metodologia dos grupos de trabalho aconteceu pela possibilidade de a mesma

propiciar o intercâmbio, a interação e a troca de informações e conhecimentos, como também sensibilizar, mobilizar e debater sobre aspectos específicos da temática étnico-racial, além de subsidiar a proposição e elaboração de atividades e projetos de intervenção nas unidades escolares (CONTAGEM, 2013, p. 2).

Com essa perspectiva, o curso GTERER, realizado entre 2012 e 2016, teve como objetivos:

a promoção da formação continuada dos educadores e educadoras da rede na temática étnico-racial; potencializar e dar visibilidade aos acervos de materiais sobre a temática existente nas escolas; incentivar o registro das atividades desenvolvidas nos equipamentos educacionais; valorizar os trabalhos produzidos pelos profissionais da educação e indicar os principais dilemas e desafios enfrentados por esses profissionais no que se refere à temática nas unidades escolares do município (CONTAGEM, 2013, p. 3).

O curso GTERER foi uma formação em serviço¹¹ com participação voluntária dos profissionais. No ano de 2012 o curso teve a carga horária de 32 horas. A partir do ano de 2013, teve a carga horária aumentada para 60 (sessenta) horas, sendo nos anos seguintes essa carga horária variava de 32 a 40 horas presenciais e 20 a 28 horas não presenciais. Segundo relatório da SEDUC, esse aumento da carga horária do curso tinha como objetivo principal incluir as horas de leitura e pesquisa e as horas das atividades práticas que os professores deveriam desenvolver com os seus pares e com os estudantes. Além disso, visava ampliar a adesão dos professores ao curso, já que o certificado do mesmo poderia ser utilizado no plano de carreira dos servidores do município (CONTAGEM, 2013).

Nesse aspecto, o aumento da carga horária do curso GTERER para 60 horas tinha o objetivo de atrair a participação dos professores, pois a certificação do mesmo podia contribuir na progressão no plano de carreira, e, dessa forma, tentava amenizar uma das dificuldades da formação continuada apontada por Paula (2013), que é “falta de incentivos atraentes aos docentes para participação nas ações de formação continuada” (PAULA, 2013, p. 135).

Nos cinco anos desse processo formativo (2012-2016), foram constituídas 19 (dezenove) turmas do curso GTERER e foram emitidos pela SEDUC 297 (duzentos e noventa e sete) certificados para aproximadamente 199 profissionais. O curso teve módulos diferenciados de formação¹² com carga horária de 60 horas para cada módulo. Dos 297 certificados emitidos pela SEDUC, 98 certificados foram para os profissionais que participaram em mais de um módulo de formação do curso. Para terem direito ao certificado, os profissionais tiveram que participar em 75% (setenta e cinco por cento) dos encontros presenciais e apresentar ou entregar o produto¹³ das intervenções nas escolas. Dependendo do módulo, a formação variou entre 8 (oito) e 10 (dez) encontros de 4 (quatro) horas diárias. Foi realizado, na maioria das vezes, quinzenalmente, com alguns

¹¹ Para Nascimento (2000), a formação em serviço “[...] é a atividade de formação continuada que se realiza no próprio local de trabalho dos professores e outras atividades [...] tendo a realidade escolar a que estão vinculados estes professores como referência fundamental” (NASCIMENTO, 2000, p. 70). Mesmo não sendo realizado na escola, o curso GTERER foi uma formação em serviço porque foi realizada em horário de trabalho e as atividades desenvolvidas tiveram como referência a realidade escolar na qual estavam inseridos os professores participantes.

¹² De 2012 a 2014 foi ofertado somente o módulo I. Em 2015 foi também ofertado o módulo II do curso GTERER e em 2016, os módulos III e IV. Para participar dos módulos posteriores, o profissional tinha que ter participado do módulo anterior.

¹³ O produto era a comprovação que as atividades solicitadas foram realizadas. Variava de acordo com os módulos dos GTERER: portfólios, projetos, confecção de material de apoio e orientação para os professores e pasta-relatório com as atividades desenvolvidas com os estudantes nas escolas.

poucos encontros mensais. Participaram dele professores da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e técnico, como também alguns diretores, pedagogos e auxiliares de biblioteca.

No ano de 2012, o curso GTERER teve uma peculiaridade em relação aos outros anos. O curso foi coordenado por assessores da SEDUC que trabalhavam com a temática étnico-racial e teve como objetivo a troca de experiências dos professores e de práticas pedagógicas de combate ao racismo, como também, a produção e confecção de materiais educativos dentro da temática que pudessem ser utilizados nas unidades escolares.

Nos anos de 2013 a 2016 o curso GTERER caracterizou-se pela contratação pela SEDUC de profissionais de referência¹⁴ na formação de professores na temática da diversidade étnico-racial, tanto teórica, quanto da prática pedagógica. Desse modo, o curso, nesse período, foi planejado para que os participantes fossem sensibilizados, tivessem uma discussão teórica básica sobre a temática e fossem estimulados a desenvolver práticas pedagógicas de combate ao preconceito e discriminação racial nas unidades escolares (CONTAGEM, 2015). Os profissionais contratados tinham liberdade de pensar a dinâmica do seu trabalho, mas eram orientados pela SEDUC de que seu trabalho deveria conter uma parte de reflexão e de proposição prática que seria desenvolvida no curso, mas também deveria ser realizada na escola.

Foram convidados para contribuir nas formações os representantes do Movimento Negro de Contagem, de indígenas de Minas Gerais, da capoeira e do congado do município. A contribuição dos movimentos sociais no curso GTERER vai ao encontro das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no que se refere às providências dos sistemas de ensino ao dizer que os mesmos devem “articular entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 2004, p. 23).

Em geral, a metodologia básica utilizada na maioria das turmas do GTERER foi: oficinas, dinâmicas de sensibilização e integração, filmes e documentários, exposição oral, depoimentos individuais, leituras e pesquisa, observação no ambiente de trabalho, registro das atividades, experimentação de atividades que seriam aplicadas com os

¹⁴ Entre os profissionais que foram contratados pela SEDUC, destaca-se a professora Rosa Margarida de Carvalho, docente com mais de trinta anos na área de Educação, com ênfase em Relações Étnico-raciais, História da África e Cultura Afro-Brasileira no cotidiano escolar.

estudantes, desenvolvimento e avaliação das atividades nas escolas e a confecção de materiais dentro temática¹⁵ (CONTAGEM, 2015).

O foco central dessa metodologia era subsidiar a prática pedagógica no interior da sala de aula. Sendo assim, ao final de cada módulo foi criado um espaço para o relato dos cursistas e o compartilhamento dos trabalhos por eles realizados nas unidades escolares sob a inspiração das discussões feitas durante o curso GTERER.

¹⁵ Entre os materiais confeccionados pelos professores do curso GTERER, destacou-se a revista “Pressupostos para o Ensino de História da África de Cultura Afro-Brasileira e Africana da Rede Municipal de Contagem”. Esse material teve a orientação da professora Rosa Margarida de Carvalho, foi publicado pela SEDUC e distribuído para as unidades escolares de município.

4 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

Neste capítulo, estabelecemos uma compreensão entre os elementos que envolvem as discussões sobre as práticas dos professores no desenvolvimento de sua ação profissional, sejam elas práticas docentes ou pedagógicas, possibilitando a formação de uma práxis pedagógica, além de estabelecer uma compreensão das discussões sobre a epistemologia da prática, como afirma Pimenta (2006). Para isso buscamos estabelecer uma compreensão sobre as discussões que decorrem dos estudos das práticas pedagógicas dos professores e a efetivação da temática da diversidade étnico-racial em suas práticas.

4.1 O estudo da Prática

Para ampliar a compreensão da extensão do papel da escola e do seu processo educativo e curricular, o estudo das práticas vem se desenvolvendo muito nos últimos anos. Nesse aspecto, ao descrever sobre a importância do estudo da Prática, Felício e Possani (2013) afirmam:

As práticas curriculares, vividas em última instância pelos educandos e professores, sujeitos do processo educativo, em todos os níveis de ensino, mostram a ponta do iceberg de um processo que tem sua maior parte implícita em um sistema que traz consigo uma visão de mundo, uma concepção de currículo e pressupostos teóricos condizentes com o momento histórico, com o lugar social que ocupam e a utopia dos seus gestores. É com essa intenção que o contexto em que a prática é desenvolvida assume um papel primordial na compreensão da construção do currículo (FELÍCIO; POSSANI, 2013, p. 131).

Pelo exposto, o desenvolvimento das práticas se dá pelo momento histórico, pela visão de mundo e pelas concepções curriculares (FELÍCIO; POSSANI, 2013). Dessa forma, estabelecer compreensões sobre de que maneira as práticas são construídas e como elas se processam contribui de forma significativa no entendimento de como as Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 estão sendo efetivadas na sala de aula.

No entanto, Melo (2014), critica a valorização do estudo das práticas, do fazer docente dos professores,

[...] um paradigma que enfrenta críticas epistêmicas. Há a compreensão de que ao valorizar a prática acaba-se por perder a referência teórica, substituindo os conteúdos produzidos pela humanidade pelo conhecimento produzido a partir das experiências individuais dos sujeitos (MELO, 2014, p. 51).

Estas críticas são importantes em nossa investigação, pois não podemos conceber a prática e a teoria como dois polos separados. Para que essa compreensão ocorra é

necessário, em primeiro lugar, saber de que prática estamos falando, pois como afirmam Felício e Possani (2013), “[...] esta prática não é neutra. E por estar historicamente situada, a configuração prática do currículo depende do contexto, dos sujeitos, dos interesses e das intenções que estão em jogo e dos diferentes âmbitos aos quais está submetida” (FELÍCIO; POSSANI, 2013, p. 130).

As práticas têm intencionalidades e estão historicamente situadas. Dessa forma, estruturamos primeiro uma compreensão sobre os termos aos quais nos filiamos para em seguida, junto aos dados levantados, estabelecer os sentidos que são construídos nessas intencionalidades vividas na sala de aula pelos professores.

Estabelecemos essa filiação ao termo “prática pedagógica”, o qual compreendemos, especificamente, como uma ação do professor com intencionalidade, e sua construção é através do exercício do seu trabalho em sala de aula. Essa prática, no entanto, é propositiva e se insere em uma discussão mais ampla, de âmbito educativo e pedagógico, como defende Souza (2006, p. 8), “[...] a prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica”. Já Franco (2012), defende que a prática docente está inserida em uma prática educativa, que se torna educativa à medida que estabelece uma tomada de consciência na educação.

As argumentações expostas pelos autores demonstram que o estudo sobre a prática pedagógica é diverso, possuindo informações diferentes, no qual prática docente, prática pedagógica e práxis pedagógicas são utilizadas de forma equivalente. Ao referir-se à equivalência e à confusão dada aos termos ao definir o conceito de práxis docente, Souza (2006) afirma:

práxis pedagógica que não é a prática do docente, como a maioria da literatura pedagógica vem afirmando ao longo dos últimos anos. Se cunhou a expressão prática pedagógica ou práxis pedagógica, ela não pode ser relativa apenas, repito, à ação do professor, pois para esta já contamos com o conceito de prática docente que parece ser suficiente a fim de compreender, analisar e reinventar o fazer das professoras e dos professores (SOUZA, 2006, p. 12).

Neste aspecto, Souza (2006) critica a literatura pedagógica em relação às definições dos termos, nas quais a prática pedagógica ou práxis pedagógica não pode ser relativizada apenas ao professor. Para o autor, no que se refere ao professor, o conceito de prática docente é mais apropriado. Ressaltamos que para explicar o fazer do professor, no exercício do seu trabalho nesta investigação, nos filiamos ao conceito de prática pedagógica.

Outro elemento importante é o movimento de autores baseados em Dewey (1979) e Schön (1995), que propõem uma valorização da prática profissional como momentos

de construção de conhecimentos através da reflexão, como afirmam Pimenta (2006), Melo (2014), Ghedin (2006) entre outros, que compreendem uma epistemologia da prática tratando-a como um elemento reflexivo e epistêmico.

Devolvendo ao professor “o sentido de um trabalho intelectual na docência” (MELO, 2014, p. 36), através da valorização e do estudo da prática como um elemento epistemológico, logo se compreende que o conhecimento do dia a dia não é suficiente; portanto, se faz necessário um processo de reflexão da ação.

Não é intenção nesta investigação esgotar os conceitos nem as discussões que envolvem as práticas, mas fazer uma aproximação dessa discussão com nosso objeto que são as práticas pedagógicas desenvolvidas em torno das questões da diversidade étnico-racial.

Portanto, ao nos localizarmos nessa discussão das práticas exercidas através da educação, nos filiamos ao termo prática pedagógica e tendo-o como base, expomos também a compreensão de prática docente. Lembramos ainda que não há um consenso entre os autores que tratam essas práticas, e que muitas vezes os conceitos se aproximam e são tratados como sinônimos ou se distanciam, dependendo de quem fala.

4.2 Prática Docente e Prática Pedagógica

A prática docente está centralizada no professor (SOUZA, 2006). Para o autor, a prática docente compreende o fazer do professor, os meios que ele mobiliza para construir sua vivência em sala de aula, onde ele se apropria de elementos formativos, construções pessoais, através de suas experiências na escola e fora dela.

Para construir sua vivência em sala de aula, os professores têm que mobilizar conhecimentos. Esses conhecimentos são chamados por Tardif (2014) de ‘saberes docentes’. Trata-se de saberes dos quais os professores se apropriam para construir a prática e entendimento de mundo que ajudam a formar.

Nessa perspectiva, Tardif (2014), traz uma discussão sobre os saberes docentes e aponta quatro saberes relacionados à formação e exercício da função de professor. Esses saberes são os saberes da formação profissional, o saber disciplinar, o saber curricular e o saber experiencial. Os saberes da formação profissional são um “[...] conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2014, p. 36). Esses saberes são produzidos por meio de pesquisas, que têm como objetos de estudo o professor e o ensino. Os resultados dessas pesquisas tornam-se conhecimentos

científicos e esses conhecimentos são utilizados na formação dos professores. O saber disciplinar é um conhecimento produzido pela ciência da educação. Está ligado à formação do professor e também é transmitido pelas academias em cursos de formação de professores (TARDIF, 2014). Assim, durante a sua formação acadêmica, o professor recebe informações e desenvolve conhecimentos relativos a um saber disciplinar, em que se apodera de conteúdos concernentes a sua área de formação. Já o saber curricular, o professor vai adquirindo ao longo da carreira. “Esses saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos” (TARDIF, 2014, p. 38). E, finalmente, o saber experiencial é o saber desenvolvido e criado pelo próprio professor ao pôr em prática a sua função docente. Assim, os saberes dos professores não advêm somente da teoria, mas também da prática pedagógica.

Ao descrever sobre este fazer do professor em sala de aula, Souza (2006, p. 8) afirma: “A professora e o professor não tem prática pedagógica. Tem prática docente”. Franco (2012) relata que foi questionada a respeito das práticas docentes e pedagógicas: “[...] toda prática docente é prática pedagógica? Minha resposta é a seguinte: nem sempre!” (FRANCO, 2012, p. 160).

A partir da argumentação dos autores Souza (2006) e Franco (2012), a prática docente e a prática pedagógica se diferenciam, e define-se que a prática pedagógica é mais ampliada, exigindo outros propósitos e intencionalidades.

A prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno (FRANCO, 2012, p. 160).

Pelo entendimento, a prática docente, de acordo com Franco, cumpre um papel educativo, enquanto a prática pedagógica abrange um fazer social, que se expande na preocupação da formação do indivíduo, o aluno como um todo, dialogando com a realidade na qual está inserido.

Nessa mesma perspectiva da discussão sobre a diferenciação dos termos, Melo (2014) atribui um destaque sobre essas diferenças que se estabelecem através da intencionalidade relativa às mesmas. Dessa forma, as práticas pedagógicas são, então, aquelas com objetivos definidos, já as práticas docentes podem não vir acompanhadas de uma finalidade clara.

Dessa forma, quando um professor em sua aula diz que a criança precisa se sentar para aprender, ele está educando o corpo da criança para que seja capaz de permanecer longos períodos numa mesma posição, pois é assim que nossas escolas concebem que os sujeitos aprendem. Este não se apresenta, no entanto, como um objetivo definido da instituição escolar, é, portanto, uma prática educativa (MELO, 2014, p. 44).

Nessa dimensão, a prática pedagógica possui objetivos definidos, enquanto a função educativa é uma prática docente que não necessariamente está esclarecida. Em nossa pesquisa, percebemos a existência dessas duas dimensões nas falas dos sujeitos entrevistados, tanto a prática docente, que possibilita práticas educativas, como a prática pedagógica. Lembramos ainda que as mesmas práticas se misturam e se sobrepõem nas experiências e nos entendimentos formados na interpretação dos dados da pesquisa.

Desse modo, qual é a diferença entre prática docente e prática pedagógica? Segundo Franco (2012), não é uma resposta fácil de ser elaborada. A respeito desse ponto, Franco (2012) descreve que esses termos são considerados sinônimos, constituindo práticas unívocas. Franco (2012) destaca:

[...], ao falarmos de práticas educativas, estamos referindo-nos a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais. Já ao falarmos de práticas pedagógicas, estamos referindo-nos a práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos (FRANCO, 2012, p. 152).

A partir dos argumentos de Franco (2012), a diferença entre elas é que as práticas educativas advêm das práticas docentes; já as práticas pedagógicas estabelecem uma relação maior, ampliando-se para os professores, a comunidade, com a formação do humano, ultrapassando o ambiente escolar, sendo a prática pedagógica interpretada “como prática social que oferece uma direção de sentido às práticas que ocorrem na sociedade, a Pedagogia tem um caráter eminentemente político. Ela impõe/propõe/indica uma direção de sentido” (FRANCO, 2012, p. 153).

Com esse entendimento, a prática pedagógica tem um sentido político, estabelecendo uma intenção de mudanças na escola e na sociedade organizando-a “[...] intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas e requeridas por dada comunidade social” (FRANCO, 2012, p. 154), como neste estudo, a temática da diversidade étnico-racial.

A prática pedagógica em sala de aula “[...] ultrapassa os aspectos acadêmicos e burocráticos” (FELÍCIO; POSSANI, 2013, p. 135) valorizando o conhecimento local dessa comunidade onde se estabelecem outras oportunidades. Desse modo, “[...] as práticas pedagógicas e as práticas docentes se estruturam em relações dialéticas pautadas pelas mediações entre totalidade e particularidade” (FRANCO, 2012, p. 162).

Uma questão importante é em relação à influência e à representatividade que a escola e o fazer do professor têm em relação à sociedade. Franco (2012) nos alerta sobre o desafio de educar, formar mediações diante de tantas influências educacionais em que circulam nossas práticas pedagógicas.

Os estudos apontam que o professor vive diante de uma multiplicidade de influências, possibilidades e desafios. Desafios que não devem ser atribuídos somente ao professor, como corrobora Franco (2012) ao afirmar: “[...] o professor sozinho não transforma a sala de aula; as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo: ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula” (FRANCO, 2012, p. 162).

Nessa perspectiva, esse momento de diálogo é necessário. Outros grupos devem se fazer presentes em suas práticas, como os estudantes, gestão da escola e outros, mesmo que especificamente se reconheça o papel do professor, como apontam Felício e Possani (2013), quando afirmam que os professores contribuem com suas práticas pedagógicas em sala de aula, nas “[...] bases de uma ação mais autônoma no processo de construção de aprendizagens” (FELÍCIO; POSSANI, 2013, p. 132).

Franco (2012) argumenta como se dá esse processo de construção, desconstrução e diálogo na prática dos professores e alerta sobre a necessidade de constante vigilância e reflexão sobre as práticas, ao afirmar:

[...] o professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. É quase que intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica (FRANCO, 2012, p. 170).

O movimento de olhar, avaliar e refazer a prática pedagógica aponta para o entendimento que a mesma deve ser reflexiva. Desse modo, essa prática reflexiva pode possibilitar avanços no processo consciente do ensino e aprendizagem, a partir do reconhecimento dos fatores externos que modificam e permeiam o fazer pedagógico. Portanto, existe “a necessidade de que as práticas pedagógicas explicitem sua intencionalidade e dialoguem com os coletivos sobre os quais atua” (FRANCO, 2012, p. 156), estabelecendo assim uma práxis pedagógica.

Para melhor compreensão sobre a terminologia da prática pedagógica no sentido de práxis pedagógica, recorreremos aos argumentos de Souza (2006):

A práxis pedagógica, portanto, é inter-relação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados (sujeitos em formação) respondendo aos requerimentos de uma determinada sociedade em um momento determinado de sua história, produzindo

conhecimentos que ajudem a compreender e atuar nessa mesma sociedade e na realização humana dos seus sujeitos. Não esquecer que esses requerimentos são contraditórios, conflitivos, ambíguos, mas também cheios de possibilidades e probabilidades (SOUZA, 2006, p. 11).

Dessa forma, a práxis pedagógica se estabelece na intenção de gerar um conhecimento de atuação social, seja ele relacionado à diversidade étnico-racial ou de forma ampliada, pensando no sujeito humano. Assim, é importante compreender como afirma Souza (2006), que essas relações são contraditórias, conflitivas, ambíguas, mas que carregam em sua essência possibilidades de mudanças.

Ainda no que se refere ao conceito de práxis pedagógica, Souza (2006), aponta que o mesmo é mais ampliado, envolvendo outros sujeitos além dos professores que se relacionam e trocam conhecimentos nos seus processos interativos:

A concepção de práxis pedagógica que se quer construir parte da suposição de que se trata de uma ação coletiva institucional, portanto ação de todos os seus sujeitos (discentes, docentes e gestores), permeada pela afetividade, na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos (educacionais, instrumentais e operativos) que garanta condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todos os seus sujeitos, Essa é nossa aposta, nossa hipótese e nossa tese (SOUZA, 2006, p. 13).

Essa relação se estabelece entre todos os sujeitos participantes da comunidade escolar, e como consequência designa a concepção de práxis pedagógica no intuito de criar condições para desenvolver e proporcionar, como nesta pesquisa, o entendimento sobre as questões étnico-raciais.

Essa concepção, no entanto, não pode nem deve ser estabelecida de forma simplista nem indiferente entre aqueles que formam a escola, devendo a mesma ser exercida através de uma visão questionadora, reflexiva sobre a prática e os sujeitos que estão envolvidos pelas mesmas. Desse modo, as práticas pedagógicas acontecem no cotidiano das relações que são desenvolvidas numa instituição educativa e se estruturam no progresso das ações cotidianas dos professores. É uma prática intencionalmente organizada para alcançar objetivos específicos, manifestando-se com gesto, atitude e comportamento reflexivo e criativo (SOUZA, 2006).

4.3 Prática pedagógica, reflexiva e dilemas da formação continuada.

O estudo das práticas ou epistemologia da prática tem suas bases nas ideias apreendidas por Dewey (1979) e Schön (1995), que, de acordo com Pimenta (2006), propõem uma valorização da prática profissional como momento de construção de

conhecimentos através da prática reflexiva. Esses estudos sobre os saberes da docência têm ocupado parte expressiva da agenda da produção de conhecimento na educação a qual se atribuiu chamar de epistemologia da prática (PIMENTA, 2006).

Uma das críticas que feita é em relação à formação. Pimenta (2006), baseada em Schön (1995) questiona a formação, descrevendo que a mesma foi concebida em uma perspectiva técnica necessitando ser superada. Ghedin (2006, p. 133), afirma: “O modelo de formação que se orienta no positivismo pragmático não responde às necessidades concretas de um profissional que responda, mais amplamente, aos desafios contemporâneos”.

Nessa perspectiva, Pimenta (2006, p. 21), questiona sobre a necessidade de “[...] profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregada de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados”. Neste caso, as questões da diversidade étnico-racial sem dúvida se inserem no conjunto de necessidades e desafios postos na atualidade no processo de exercício da prática docente. Pensar como estas formações são concebidas é importante, e podemos indagar “[...] sobre o papel dos professores nas reformas curriculares. Seriam estes meros executores das decisões tomadas em outras instâncias?” (PIMENTA, 2006, p. 21).

De acordo com Melo (2014),

O foco então é na tentativa de superação do tecnicismo o qual coloca o professor numa posição de mero aplicador de técnicas advindas de outros, retirando sua autonomia intelectual. Na perspectiva da epistemologia da prática há, portanto, a possibilidade de o docente construir conhecimento a partir da reflexão sobre seu fazer pedagógico, um conhecimento que não seria alheio às condições concretas do cotidiano no qual está inserido (MELO, 2014, p. 49).

Questionamentos sobre essa forma técnica se estabelecem na medida em que a epistemologia da prática reflete sobre o papel do professor como sujeito participante nas formulações de mudanças. “O reconhecimento destes como sujeitos participantes das propostas se constituía em requisito imprescindível no sucesso da implantação de mudanças. E o conceito de professor reflexivo apontava possibilidades nessa direção” (PIMENTA, 2006, p. 21).

Nesse aspecto, é importante atribuir ao professor poder, como um ser produtor de conhecimento, seja esse advindo das demandas de sua prática. Pimenta (2006) reconhece que através dessa reflexão da prática surgem novas possibilidades de mudanças. É na tentativa de responder às demandas da prática e de superar as lacunas da formação inicial

que ganha força o advento da formação continuada em que se acredita que estas atenderão “[...] às demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas da atividade de ensinar” (PIMENTA, 2006, p. 21).

No entanto, como já foi postulado, no capítulo anterior, é necessário questionar como se dá essa formação continuada, para que não seja um mero treinamento de técnicas, tal como aponta Pimenta (2006, p. 22):

[...] a formação continuada não se reduz a treinamento e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente, a partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e continuada articulado entre as instâncias formadoras (universidade e escola) (PIMENTA, 2006, p. 26).

Desse modo é necessário estabelecer a compreensão de que a prática deve estar ligada à teoria e à pesquisa, pois ambas se relacionam. Ghedin (2006), ressalta que

perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção de conhecimento. Quando dissociamos estas duas realidades simultâneas, estamos querendo separar o que é inseparável, pois não existe teoria sem prática e nem prática alguma sem teoria. O que acontece é que, por conta de uma percepção alienada, não se percebe a sua dialética. Teoria e prática só se realizam como práxis ao se agir conscientemente de sua simultaneidade e separação dialética (GHEDIN, 2006, p. 133).

Como dois lados de uma mesma moeda, dessa forma é que teoria e prática se complementam e se relacionam. Portanto, a valorização reflexiva do papel do professor é necessária. De acordo com Pimenta (2006), “[...] só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas” (PIMENTA, 2006, p. 23).

A formação inicial e continuada deve proporcionar aos professores uma ação contextualizada para que possam estabelecer e compreender os processos históricos, sociais, culturais e organizacionais e os fatores que interferem em suas práticas.

Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para nelas intervir, transformando-os (PIMENTA, 2006, p. 26).

Essa reflexão entre teoria e prática é importante na medida em que as situações se apresentam como, por exemplo, as questões da diversidade étnico-racial, que necessitam que os professores compreendam os processos históricos, sociais e culturais da população brasileira, para poder realizar intervenções.

Pimenta (2006) segue refletindo sobre a não passividade dos professores e da não homogeneidade das escolas:

Há que se entender que a escola não é homogênea e os professores não são passivos. Por isso se faz necessário analisar como estes podem manejar processos de interação entre seus interesses e os valores e conflitos que a escola representa, para melhor entender que possibilidades a reflexão crítica pode ter no contexto escolar (PIMENTA, 2006, p. 27).

Segundo Pimenta (2006) e Melo (2014), a epistemologia da prática busca estabelecer o lugar do professor na relação de ensino e aprendizagem destacando a vivência do cotidiano profissional escolar, sendo o mesmo refletido na busca da superação do racionalismo técnico, que tira a capacidade criadora e criativa do docente.

Desta maneira, o estudo do cotidiano atrelado com o conhecimento teórico configura-se como um elemento central na busca de novas possibilidades. É a centralidade de uma consciência na forma de práxis, com a teoria e a prática dialogando, que as demandas educacionais têm possibilidade de ser enfrentadas. A esse respeito, Ghedin (2006) afirma:

A consciência-práxis é aquela que age orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação. Teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los é arriscar demasiadamente à perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão a separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana. Quando se executa tal movimento permite-se o retorno à negação do ser, isto é, ao se negar a indissociabilidade entre prática e teoria, nega-se em seu interior, aquilo que tornou o ser humano possível: a reflexão instaurada pela pergunta. A alienação encontra-se justamente na separação e dissociação entre teoria e prática (GHEDIN, 2006, p. 134).

Ghedin questiona essa complexa relação existente entre teoria e prática, afirma que separá-las é negar a própria identidade humana. Sendo as mesmas indissociáveis, ao colocá-la em lados opostos, cria-se a figura do pesquisador e do professor, em que a prática e a teoria têm dimensões hierarquizadas, sendo a teoria e o conhecimento reconhecidos e validados e a prática subalternizada, dependendo da teoria para ser validada, como descreve Ghedin (2006):

A pesquisa passa a ser tarefa do pesquisador especializado e ao professor será dada a tarefa de transmissor do conhecimento. Nesta mesma “ilogicidade” a escola, por ser resultado da sociedade na qual está culturalmente inserida, oferece os saberes deste sistema social, que não possui a preocupação com a formação do cidadão, mas apenas em “formar” o empregado que irá ser selecionado (pela escola) para o mercado de trabalho (GHEDIN, 2006, p. 134).

Enquanto a educação for pautada nesses princípios que se estabelecem nessa ilogicidade (GHEDIN, 2006), em que pesquisa e prática sejam elementos separados da formação cidadã para uma formação que atenda apenas ao mercado de trabalho,

continuaremos tendo as dificuldades que estão postas em nossa sociedade. Essa relação conflitiva da produção legitimada entre academia e escola é destacada por Ghedin (2006):

Pelo fato de o conhecimento produzido (pelo especialista) não passar pelo crivo da prática, o que chega ao educador é um conhecimento produzido e legitimado por outro. É o professor que procura articular o saber pesquisado com a sua prática, interiorizando e avaliando as teorias a partir de sua ação, na experiência cotidiana. Deste modo, a prática se torna o núcleo vital da produção de um novo conhecimento dentro da práxis (GHEDIN, 2006, p. 134).

Esse entendimento em que a prática valida o conhecimento produzido por esta investigação se confirma, visto que a mesma atende à necessidade de um público, nesse caso os professores, que a ressignificam e possibilitam novos contextos, diante de sua materialização no dia-dia na escola. Ghedin (2006), afirma que:

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar a produção de um saber fundado na experiência. Deste modo, o conhecimento que o educador “transmite” aos educandos não é somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer - teórico-prático-teórico (GHEDIN, 2006, p. 135).

Assim, a prática pedagógica é um ato reflexivo, uma atividade política e social, na qual o ato educativo do professor se torna produtor de conhecimento. O docente, nesse sentido, “[...] está lá, testando e refletindo. Pois bem, essa é uma prática docente que elabora o sentido de prática pedagógica. É prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social” (FRANCO, 2012, p. 160).

Mediante esse exercício reflexivo da prática pedagógica, que se estabelece no campo político e social, buscamos compreender como a escola estabelece, através das práticas dos professores, a identidade étnico-racial, como descrito no subitem que se segue.

4.4 Identidade étnico-racial e prática pedagógica para a diversidade étnico-racial

As transformações existentes na atualidade e na escola se dão de “forma muito rápida e ao mesmo tempo ressignificam os valores das comunidades étnicas, mudando e criando identidades, estas inseridas em sociedades politicamente organizadas, que sofrem influência e vêm se reconstruindo” (FERREIRA, 2015, p. 62).

Compreendendo que as identidades são fluídas, sofrendo influência dos meios e de como o indivíduo se vê inserido nas sociedades, Silva (2010), argumenta que as identidades têm características diversas na sua formação, portanto

Ser negro é assumir-se negro, e assim é também conhecer o prazer de encontrar referências positivas sobre sua própria história; a alegria de descobrir-se pertencente a um grupo e sentir-se por ele acolhido; a dignidade de perceber-se como um ser humano único e plural, igual a qualquer outro na sua diferença, de forma que, se é verdade que a população negra está exposta à violência racista cotidianamente, o que torna se um obstáculo para sua constituição identitária, também é verdade que uma parcela dessa população tem encontrado estratégias para se defender da violência por caminhos que tendem a afirmar sua identidade étnico-racial e a sua condição de ser humano (SILVA, 2010, p. 38).

Portanto, desvelar e perceber como se estrutura o papel da escola nesse processo da construção da identidade étnico-racial no contexto das práticas dos professores e de estudantes é fundamental, pois é no espaço escolar que se processam as construções de “identidade e diferença que se traduzem em operações de inclusão e de exclusão, em relações de pertencimento ou não pertencimento” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 34).

Gomes (2005), argumenta sobre a dificuldade que a escola tem de reconhecer o seu papel na sociedade. Neste contexto, alguns questionamentos são realizados: “Por que será que a questão racial ainda encontra tanta dificuldade para entrar na escola e na formação do professorado brasileiro?” (GOMES, 2005, p. 146). Para a autora,

[...] é como se lá não fosse o lugar de tratar ou discutir assuntos relacionados à questão racial, demonstrando assim uma fragilidade, onde seu papel é reduzido à transmissão de conteúdos historicamente acumulado, desvinculando-os da realidade social ao qual estamos inseridos (GOMES, 2005, p. 146).

Muitas vezes na escola as práticas denominadas multiculturais estão associadas apenas à folclorização, com a adoção de datas comemorativas que não modificam nem questionam o currículo escolar, como por exemplo, o dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra. Para Santomé (1995), essas práticas sem questionamento fazem parte do currículo turista¹⁶.

Outro problema a ser enfrentado nesse contexto relaciona-se à questão docente, quando Gomes (2005) afirma: “Ainda encontramos muitos (as) educadores (as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos

¹⁶ Para Santomé (1995) o currículo turista caracteriza-se pelas “[...] unidades didáticas isoladas, nas quais, esporadicamente, se pretende estudar a diversidade cultural [...] a partir de perspectivas de distanciamento, como algo estranho, exótico ou até mesmo problemático, mas nesse último caso, deixando claro que sua solução não depende de nada em concreto, que está fora de nosso alcance” (SANTOMÉ, 1995, p.173).

militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos” (GOMES, 2005, p. 146). Reconhecer, portanto, que a escola é um lugar onde os sujeitos e suas identidades lutam por reconhecimento e espaço é uma necessidade, pois o outro tem “[...] a identidade negada e invisível no espaço escolar, [...], submetido aos critérios de classificação, torna-se diferente, indisciplinado e, portanto, discriminado pela cultura escolar” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 40).

A verdade é que os conflitos entre os diferentes, “[...] afloram a todo o momento, ora escancarados, e estão presentes na vida diária” (LOPES, 2005, p. 186). Portanto, há um paradoxo e uma interdependência e os atores sociais lutam pelo direito à diferença. “Então discussões entre igualdade e diferença estão fortemente entrelaçados aos processos de discriminação por sexo, raça, cor, religião” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 35).

Segundo Silva (2014), essa identidade e diferença são marcadas através de sistemas classificatórios de poder, tanto na escola como no cotidiano docente.

As identidades são construídas mediante o estabelecimento da diferença, que se formam tanto por meio de sistemas simbólicos e representativos, quanto por meio de formas de exclusão social, ao qual somos levados a admitir que a identidade não é o oposto da diferença; ela depende da diferença (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 38).

A relação entre identidade e a diferença estão presentes na escola e a prática docente é um dos espaços em que ocorre o diálogo e a negociação entre os diferentes, fomentando discussões e visões a respeito das diversidades (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013).

É essa interação entre o diferente que possibilita a compreensão que o espaço escolar é diverso, intercultural e que convive com distintas dimensões de diferenças; são elas: dimensões culturais, religiosas, gênero, étnico-racial, geracional, social e econômica.

A LDB, com as Leis n.º 10.639/03 e 11.645/08 amplia e aprofunda a discussão étnico-racial, instigando o professor a se questionar, através de sua prática, como ambas se relacionam e assim são tratadas essas realidades em sala de aula.

Nessa perspectiva, para Ferreira (2015), compreender o papel da escola no sentido intercultural é necessário, pois as práticas pedagógicas e o caráter reflexivo possibilitam o questionamento do papel da escola como reprodutora de um modelo de ser em que o diferente, é reconhecido, é visto de forma essencialista e homogeneizadora,

sendo apresentado um modelo de pessoa e de sociedade, a qual os diferentes devem alcançar e se inserir tornando-se produtivos para a sociedade (FERREIRA, 2015).

A esse respeito, Candau (2010, p. 17), afirma: “Os processos de negação do [outro] também se dão no plano das representações e no imaginário social”. Desse modo, o reconhecimento do outro, do diferente é fundamental para romper com esse processo de negação e construir práticas pedagógicas em relação à questão da diferença e do multiculturalismo¹⁷ (CANDAU, 2010).

Corroborando essa perspectiva, os movimentos sociais reconhecem o papel da escola, da educação, como uma das principais formas de representatividade social, assim defendida pelos intelectuais e grupos ligados ao Movimento Negro, que

[...] partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce um papel fundamental na construção de uma educação antirracista (GOMES, 2010, p. 69).

É “concebendo a escola como espaço de crítica e produção cultural” (CANDAU, 2010, p. 34), que se estabelece sua capacidade criadora, através das várias práticas que estão presentes, sejam elas docentes, discentes ou gestoras que se relacionam na práxis docente, como defende Souza (2006), refletindo o cotidiano escolar.

É nessa perspectiva que construímos esta pesquisa, na busca do entendimento de como os professores aproximam suas práticas pedagógicas sobre temática étnico-racial após participarem do curso GTERER, visto que a escola possui uma dimensão cultural, como já exposto por Candau anteriormente: “[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais [...], não é possível conceber uma experiência pedagógica desculturizada” (CANDAU, 2010, p. 34).

Reconhecer o papel da escola, sua dimensão cultural e como o professor estabelece a sua prática pedagógica nos possibilita estabelecer entendimentos sobre os avanços e as dificuldades enfrentadas pela escola no trato das questões étnico-raciais.

Uma das críticas que se estabelecem em linhas gerais por Candau (2010), se dá devido à ausência do reconhecimento das outras culturas que formam a escola. Tende-se

¹⁷ O multiculturalismo se refere a estudos voltados para as diferentes culturas espalhadas nos lugares do mundo, objetivando a partir da aprendizagem a importância de cada cultura a fim de evitar os conflitos sociais. Podendo também estar voltado à política, quando os grupos como negros, indígenas, mulheres, LGBTs e outros reivindicam perante as autoridades políticas seus direitos e deveres como cidadãos (CANDAU, 2012).

a silenciá-las e neutralizá-las. O mais usual tem sido manter a confortável homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que somos chamados a enfrentar:

Se a cultura escolar é, em geral, construída marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, invisibilizamos as diferenças, tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais. No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no “chão”, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificado, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la (CANDAU, 2010, p. 25).

O silenciamento e o não reconhecimento das diferenças ocorrem pelas práticas racistas presentes na nossa sociedade (GONÇALVES; SILVA, 2000). Uma educação que afirme ou reafirme as identidades negras e de demais grupos na escola precisa ser compreendida pelos sujeitos que compõem o espaço escolar no qual a mesma é construída entre as relações desses sujeitos e do exercício da prática pedagógica no estabelecimento de relações valorativas, entre as culturas que formam a realidade dos estudantes, para que os mesmos possam identificar-se e desenvolverem um sentimento de pertencimento.

Nessa perspectiva, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira, as práticas pedagógicas se inserem e implicam na justiça e em iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como a valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. Isso requer mudança nos discursos, nos raciocínios, nas lógicas, nos gestos, nas posturas, no modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e sua cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p. 11-12).

Em síntese, as práticas pedagógicas em relação à diversidade étnico-racial, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, têm como referência três princípios norteadores: a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos e as ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Desse modo, segundo Gomes (2012), do ponto de vista das Diretrizes Curriculares Nacionais, as práticas pedagógicas na perspectiva da Lei n.º 10.639/03 apresentam algumas características, entre elas:

- Questionam as relações baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual. São práticas de reconhecimento.

- Colocam em questão as formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando os traços físicos das pessoas negras, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana.
- São esclarecedoras de equívocos em relação à acusação de que o negro discrimina a si mesmo, à atuação do Movimento Negro e ao mito da democracia racial e ao racismo (GOMES, 2012, p. 31-32).

As características das práticas pedagógicas na perspectiva da Lei n.º 10.639/03, apontadas nas Diretrizes, direciona para um tipo ideal de práticas, a saber, aquela cuja realização demonstra a excelência de um trabalho de educação das relações étnico-raciais. Nesse sentido, a conceituação de práticas pedagógicas apontada no documento de forma abrangente, orienta para a realização de ações, atividades, projetos e posturas pedagógicas emancipatórias, que deveriam acontecer nas escolas (GOMES, 2012).

Para Cavalleiro (2001), as práticas pedagógicas antirracistas são aquelas que, entre outras características,

[...] reconhecem a existência do problema racial na sociedade brasileira, buscam permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar; repudiam qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuidam para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas (CAVALLEIRO, 2001, p. 141-158).

Desse modo, a conceituação e as características das práticas pedagógicas apresentadas no texto das Diretrizes e pontudas por Cavalleiro (2001), orientaram a construção do roteiro da entrevista que foi realizada com cinco professores do curso GTERER, da observação participante e, mais do que isso, guiaram a análise dos dados obtidos.

5 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADO DA PESQUISA

Esse capítulo apresenta a análise dos dados da pesquisa sobre os sentidos atribuídos pelos professores à sua formação após participarem do curso “Educação para as Relações Étnico-Raciais (GTERER)” e a repercussão do curso em suas práticas pedagógicas.

5.1 Da análise do questionário à escolha dos interlocutores

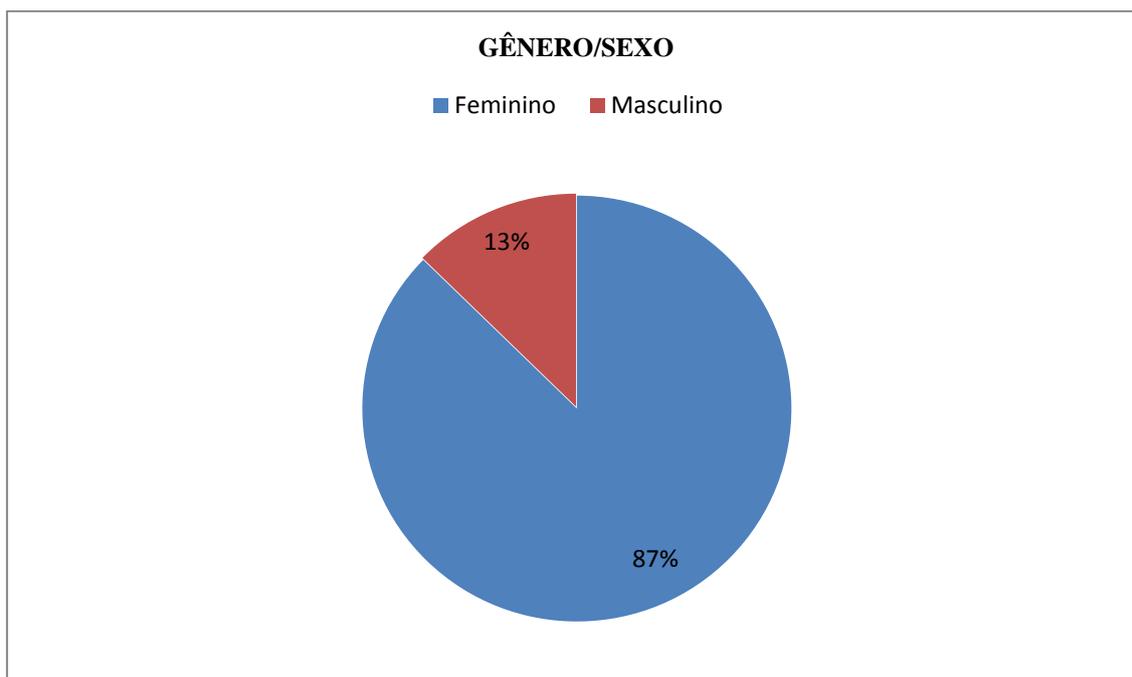
Inicialmente apresentamos a análise dos dados do questionário. Dos 199 profissionais que participaram do curso GTERER, foi enviado o questionário via correio eletrônico para 143 cursistas.

Como já foi dito nos aspectos metodológicos da pesquisa, esse instrumento de pesquisa foi enviado em maio de 2018, com algumas perguntas abertas, de modo que os profissionais puderam expressar inicialmente as suas percepções e sentimentos sobre o GTERER. Manifestaram-se sobre essa modalidade de formação, a metodologia utilizada, as temáticas trabalhadas, a participação e a repercussão do curso em suas práticas pedagógicas.

Após 50 dias do envio dos e-mails, obtivemos o retorno de 63 (44,0%) questionários dos cursistas contatados.

Seguem gráficos com os resultados da análise do questionário.

Gráfico 1 – Composição por Gênero/sexo

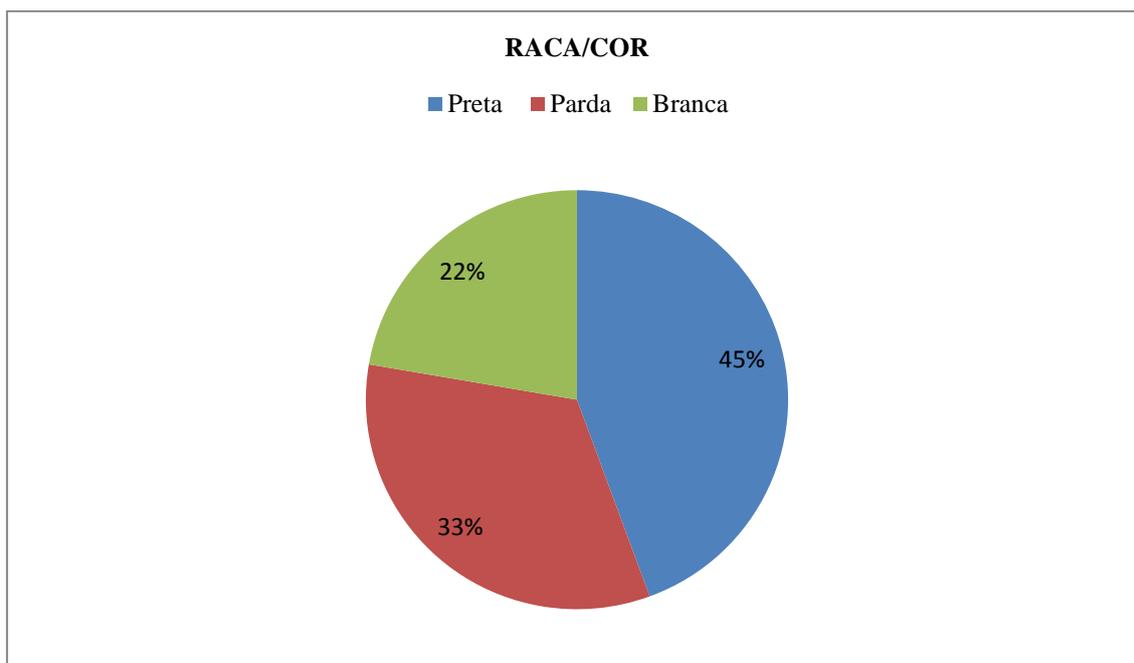


Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme o Gráfico 1, que apresenta a composição por gênero/sexo dos respondentes, 55 (87,%) dos 63 participantes do curso GTERER eram do gênero/sexo feminino e oito (13%) do gênero/sexo masculino. Esse dado da pesquisa confirma o Censo Escolar de 2018, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que apontou que cerca de 80% dos 2,2 milhões de docentes da educação básica brasileira são do sexo/gênero feminino (INEP, 2018).

Nessa perspectiva, segundo Vianna (2013), a chamada feminização do magistério caracteriza-se ao longo da história como um fenômeno internacional pautado por alterações nas relações econômicas e patriarcais que configuram a própria definição de magistério. Para a pesquisadora “a entrada das mulheres no magistério deve ser examinada a partir das relações de classe e gênero” (VIANNA, 2013, p. 164). Dessa maneira é marcante que a maioria de professores em salas de aula, principalmente no ensino fundamental, seja de mulheres, enquanto os homens, predominantemente, ocupam cargos de direção, reflexo de fatores históricos e sociais (VIANNA, 2013).

Gráfico 2 – Autodeclaração racial (segundo classificação do IBGE)

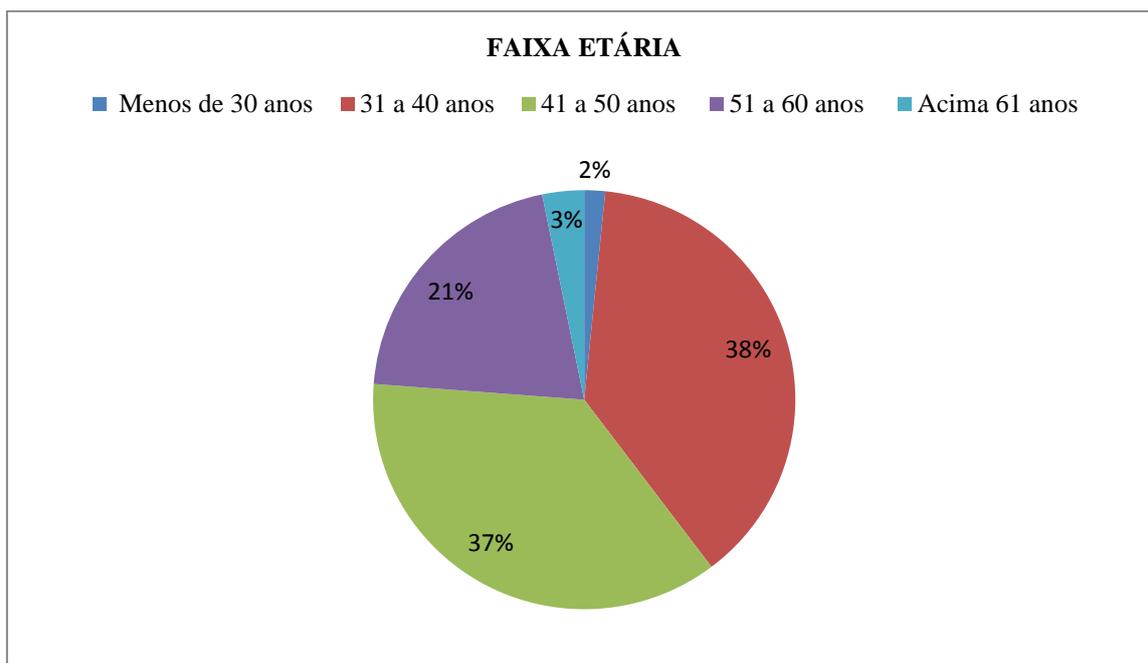


Fonte: Dados da pesquisa.

No gráfico 2, que traz a declaração de cada respondente sobre sua raça/cor, tem-se que 28 (45%) dos cursistas se identificaram com a cor preta, 21 (33%) com a parda e 14 (22%) com a branca. Desse modo, segundo o Estatuto de Promoção da Igualdade Racial, 49 (78%) dos participantes do curso GTERER que responderam o questionário são negros¹⁸. Esses dados da autodeclaração dos cursistas vão ao encontro dos dados do censo realizado pelo IBGE no ano de 2010, que confirma que a maioria da população brasileira se autodeclara preta ou parda.

¹⁸ O termo negro é definido pelo Estatuto da Igualdade Racial como “o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga”. (BRASIL, 2010, s/p.)

Gráfico 3 – Faixa etária dos cursistas do GTERER

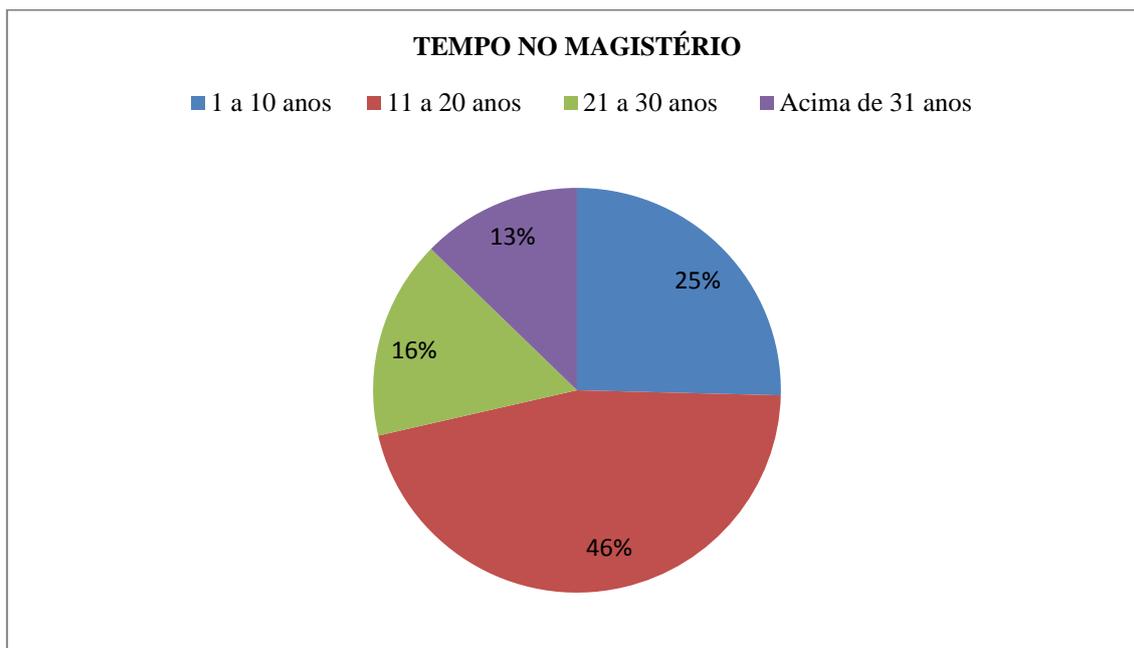


Fonte: Dados da pesquisa.

No Gráfico 3, relativo à faixa etária dos respondentes, temos que 24 (38%) dos cursistas tinha entre 31 e 40 anos, 23 (37%) tinham entre 41 e 50 anos, 13 (21%) tinham entre 51 e 60 anos, dois (3%) tinham idade acima de 61 anos e um (2%) tinha menos de 30 anos. Considerando a frequência Moda¹⁹, a idade média dos cursistas que responderam ao questionário é de 39,6 anos.

¹⁹ Moda é a medida estatística de posição que identifica o atributo com maior frequência na distribuição.

Gráfico 4 – Tempo dos cursistas do GTERER no magistério



Fonte: Dados da pesquisa.

No Gráfico 4, que se refere ao tempo no magistério, 16 (25%) dos respondentes tinha entre 1 e 10 anos, 29 (46%) entre 11 e 20 anos, 10 (16%) entre 21 e 30 anos e oito (13%) tinha acima de 31 anos na docência. A frequência Moda para esse indicador é de 14,6 anos.

No que tange ao tempo de atuação profissional dos professores, observamos que 46% dos docentes tinham entre 11 e 20 anos de exercício na função. Huberman (2013) abordou em seus estudos o ciclo de vida dos professores na perspectiva da carreira desses profissionais. Nesse caso, de acordo com o autor, quase a metade dos cursistas do GTERER que responderam o questionário, estariam no ciclo denominado de diversificação e experimentação, que estaria entre sete e 25 anos de experiência.

Esse ciclo é caracterizado pelo ativismo, com professores mais motivados, que buscam a formação continuada e melhores expectativas profissionais na luta contra a rotina e o tédio. Para o autor, o ciclo de vida dos professores encontra-se estruturado de maneira diversa na literatura. Considera, ainda, que a carreira docente é um processo.

Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O facto de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica) (HUBERMAN, 2013, p. 38).

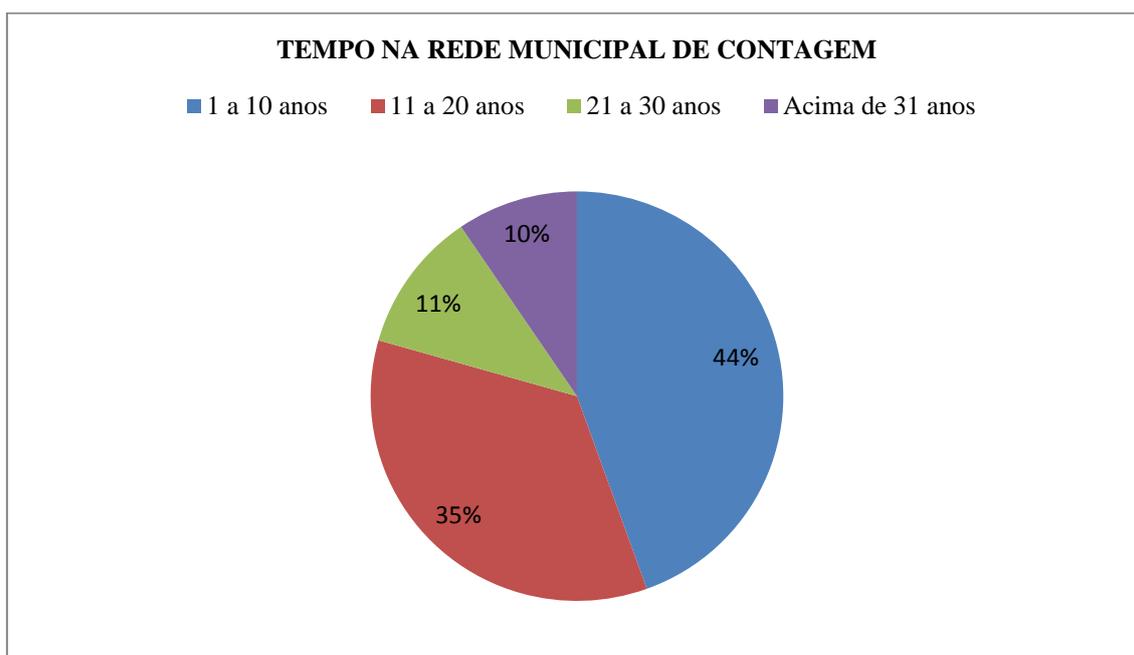
Considerando que a carreira docente é processo de idas e vindas, de arranque e descontinuidades (HUBERMAN, 2013), cabe ressaltar que 13% dos participantes do curso GTERER tinham mais de 31 anos de magistério. Segundo Huberman (2013), o ciclo profissional que se situa entre os 25 e 35 anos de exercício engloba duas fases, que se assemelham a estados de espírito que podem ou não ocorrer: a fase de serenidade e distanciamento afetivo e a fase de conservadorismo e queixas.

Na fase de serenidade e distanciamento afetivo, a inquietação, o ativismo e a busca por novas experiências dão lugar a certa tranquilidade e distância em relação aos movimentos de classe, aos problemas institucionais e até mesmo a uma distância afetiva dos alunos.

Na fase de conservadorismo e queixas, o professor é mais prudente, cético e muitas vezes resistente às mudanças e inovações propostas. Essa fase é marcada por uma atitude mais rígida em relação aos alunos, aos colegas, às propostas da política educacional e por uma nostalgia do passado (HUBERMAN, 2013).

A participação desses professores com mais de 31 anos de magistério no curso GTERER demonstrou que as fases descritas acima não são vividas necessariamente por todos os professores que estão nesse ciclo, pois dependem da natureza, do estado de espírito e do percurso profissional de cada um. O Gráfico 5 apresenta o tempo dos cursistas na rede Municipal de Contagem.

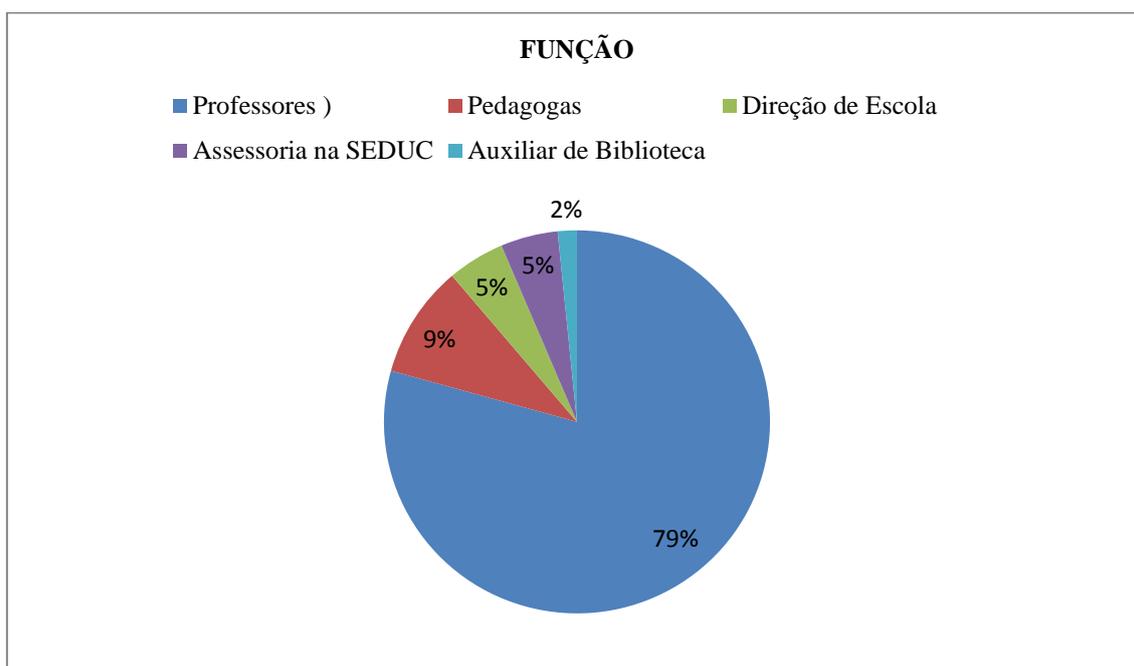
Gráfico 5 – Tempo dos cursistas do GTERER na Rede Municipal de Contagem



Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico 5 refere-se ao tempo de trabalho dos cursistas na rede municipal de Contagem. Os dados mostram que 28 (44%) tinham entre um e 10 anos, 22 (35%) entre 11 e 20 anos, sete (11%) entre 21 e 30 anos e seis (10%) acima de 31 anos na rede. A Moda é de 8,4 anos. Neste aspecto, mais 80% dos professores estariam no ciclo de vida denominado de diversificação e experimentação (HUBERMAN, 2013), ciclo caracterizado pelo ativismo, o que em parte, poderia ser uma das hipóteses para explicar a participação desses educadores no curso GTERER.

Gráfico 6 – Função dos cursistas do GTERER em 2018



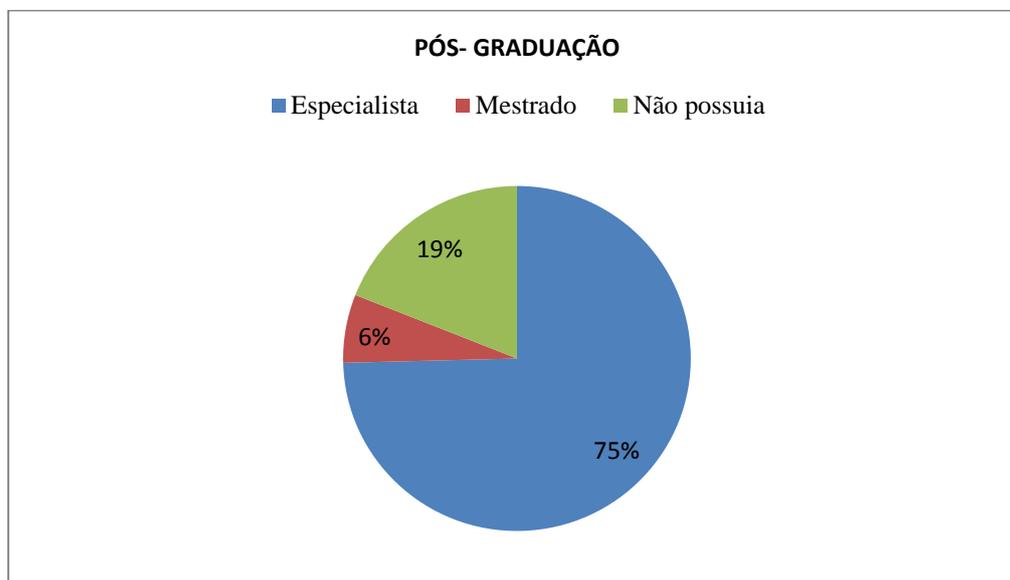
Fonte: Dados da pesquisa.

No gráfico 6, no tocante à função que exerciam os cursistas quando responderam o questionário em 2018, tem-se que 50 (79%) dos cursistas atuavam como professores, seis (9%) como pedagogas, três (5%) estavam na direção de escola, três (5%) atuavam como assessores na SEDUC e um (2%) era auxiliar de biblioteca. Destes 50 professores que atuavam, 19 (38%) estavam na Educação Infantil, 25 (50%) no Ensino Fundamental, cinco (10%) no Ensino Médio Regular e um (2%) no Ensino Médio Técnico. Dos 25 professores que atuavam no ensino fundamental apenas oito (20%) lecionavam para o 9º ano.

Os dados demonstram que o curso GTERER alcançou professores que atuam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, sendo esse um ponto positivo, uma vez que a temática sobre a História e Cultura Africanas e Afro-brasileira deve ser abordada

desde a infância, quando se inicia o trabalho com a questão da identidade e, portanto, o respeito à diversidade.

Gráfico 7- Pós-Graduação dos cursistas do GTERER



Fonte: Dados da pesquisa.

No gráfico 7, que se refere ao nível de pós-graduação de cada respondente, tem-se que 47 (75%) dos cursistas do GTERER possuem especialização, quatro (6%) o mestrado e 12 (19%) não possuem nenhuma pós-graduação.

Além dos gráficos expostos, apresentam-se outros dados: 61 (97%) dos cursistas do curso GTETER fizeram o Ensino Fundamental em escolas públicas e dois (3%) em escolas particulares. No Ensino Médio, 57 (90%) estudaram em escolas públicas e seis (10%) em escolas particulares. No Ensino Superior, 34 (54%) estudaram em instituições públicas e 29 (46%) em instituições privadas.

Quanto à religião, 38 (60%) eram católicos, 13 (20%) eram evangélicos, seis (10%) eram espíritas, quatro (6%) eram agnósticos²⁰, um (2%) era do candomblé e um (2%) não informou.

As possibilidades de análise das informações sobre os participantes do curso GTERER são amplas e diversificadas, por isso foi feita uma seleção de variáveis que

²⁰ Para os agnósticos, a razão humana não possui capacidade de fundamentar racionalmente a existência de Deus. Um agnóstico pode ser teísta ou ateu. O agnóstico teísta admite que não tem conhecimento que comprove a existência de Deus, mas acredita na possibilidade da existência de uma ou mais divindades. Por outro lado, o agnóstico ateu também admite não possuir conhecimento que comprove a não existência de Deus, mas não acredita na possibilidade que exista uma divindade. (Fonte: <https://www.significados.com.br>. Consultado em 16/03/2019).

permitissem o delineamento do perfil desses cursistas a partir dos recortes que são apresentados no Quadro 6. Trata-se, portanto, de uma pequena amostra que traz a caracterização dos 63 cursistas que responderam ao questionário, segundo a frequência (Moda) dos aspectos selecionados.

Quadro 6 – Perfil dos participantes do curso GTERER

ASPECTO	PERFIL
Gênero/sexo	Feminino
Faixa Etária	31 a 40 anos
Raça/cor	Negra (pretos e pardos)
Instituição que frequentou no ensino fundamental	Pública
Instituição que frequentou no ensino médio	Pública
Instituição que se formou no ensino superior	Pública
Tempo de serviço no magistério	11 a 20 anos
Tempo de serviço na Rede Municipal de Contagem	1 a 10 anos
Religião	Católica
Pós-graduação	Especialização

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme perfil traçado, os participantes do curso GTERER, quando responderam o questionário, eram professoras, negras, católicas, com mais 31 anos de idade, que estudaram em instituições públicas de ensino, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio e na graduação, fizeram especialização e tinham mais de 11 anos na docência e menos de 10 anos de vínculo na Rede Municipal de Contagem.

Dos professores que responderam o questionário, encontramos um número reduzido daqueles que trabalhavam, em 2018, no 9º ano do ensino fundamental, ensino médio e técnico. Foram selecionados inicialmente para as entrevistas seis professores que se destacaram por informar no questionário o aprofundamento da temática étnico-racial em sala de aula, assim como a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas. Diante dessa constatação, os sujeitos de pesquisa selecionados foram três professores que atuavam no último ano do ensino fundamental, dois no ensino médio regular e um no ensino médio técnico.

Como já relatado nos procedimentos metodológicos, realizamos a entrevista com os seis professores, porém, não foi possível realizar a observação não participante da prática pedagógica de um dos professores que trabalhava no 9º ano do ensino fundamental por motivo de doença. Desse modo, realizamos a análise de dados sobre

cinco entrevistas semiestruturadas e as cinco observações, sendo dois professores do ensino fundamental, dois no ensino médio regular e um do ensino técnico de nível médio.

5.2 Com os interlocutores: os sentidos atribuídos à sua formação após participarem do curso “Educação para as Relações Étnico-Raciais” (GTERER).

Como já apresentado anteriormente, os investimentos nos cursos de formação continuada têm se acentuado nas últimas décadas. Várias são as propostas de formação continuada às quais os professores vêm sendo submetidos, tendo em vista a qualificação da prática pedagógica. Entretanto, será que esses investimentos têm sido adequados às reais expectativas e necessidades dos professores?

Nesse viés, nesta seção abordaremos os sentidos atribuídos pelos cinco professores entrevistados à sua formação após participarem ao curso GTERER, o que se faz muito relevante à nossa pesquisa. Segundo WEBER (2001), o sentido de qualquer ação

[...] 1) está relacionado ao sentido subjetivo daquele que age com referência ao comportamento de outros; 2) está codeterminado no seu discurso por esta referência significativa e, portanto, 3) pode ser explicado pela compreensão a partir desse sentido mental (subjetivamente) (WEBER, 2001, p. 315).

Assim, toda ação pode ser compreensível na medida em que conseguimos alcançar os sentidos atribuídos pelos sujeitos e suas interpretações. Bardin (2011, p. 183), dialoga conosco a partir da seguinte afirmação “a riqueza da fala real é assim reconstituída, no final da análise, na sua verdade insubstituível, mas também na sua representatividade”.

Em nossa pesquisa, interessa-nos pensar sobre os sentidos desse protagonismo dos professores durante o processo de formação continuada no curso GTERER no que tange à reflexão sobre a formação para alcançarmos nosso objetivo específico, de identificar, segundo depoimentos de professores, que sentidos atribuídos à formação continuada para a diversidade étnico-racial foram percebidos de modo a repercutir na prática pedagógica.

Neste contexto, vale ressaltar que concebemos reflexão como elemento constituinte do processo de produção de sentidos, ou seja, ao desenvolver uma atitude reflexiva sobre sua formação, o professor encontra-se desenvolvendo sentidos sobre esta formação, bem como sobre os contextos em que ela se insere (FERREIRA, 2015). Podemos dizer que os sentidos se corporificam, também, a partir da reflexão. Logo, esta reflexão encontra-se presente nos sentidos que o professor atribuiu à formação continuada, uma vez que esta é uma das fontes das quais se originam os saberes dos

professores, e que para Ferreira (2015, p. 93), “saberes estes que constituem e são constituídos, também, pela prática do docente”.

Com esse entendimento, inicialmente, apresentaremos os professores entrevistados.

A professora Eidi²¹, sexo feminino, nascida em 1960, se autoidentifica como branca, tendo sua situação funcional efetiva na rede municipal de Contagem. Trabalha no turno matutino, nos 8º e 9º anos do ensino fundamental com disciplina de Língua Portuguesa. Possui especialização na área de educação, tendo 20 anos no exercício do magistério e 11 anos na rede municipal de Contagem. Participou dos módulos I, II, III e IV do curso GTERER nos anos de 2014, 2015 e 2016.

A Professora Passua, sexo feminino, nascida em 1973, se autoidentifica como preta, tendo sua situação funcional efetiva na rede municipal e estadual em Contagem. Trabalha no turno matutino, nos 8º e 9º anos do ensino fundamental e no turno vespertino com 1º e 2º anos do ensino médio com a disciplina de Língua Portuguesa. Possui especialização na área de educação, tendo 17 anos no exercício do magistério e 15 anos na rede municipal de Contagem. Participou do módulo I do curso GTERER no ano de 2016.

A professora Rehema, sexo feminino, nascida em 1972, se autoidentifica como preta, tendo sua situação funcional efetiva na Fundação de Ensino de Contagem (FUNEC), instituição da rede municipal de Contagem. Trabalha no turno matutino e no turno vespertino com 1º, 2º e 3º anos do ensino médio regular e no ensino técnico de nível médio com a disciplina de Sociologia. Possui especialização na área de educação, tendo 21 anos no exercício do magistério e 18 anos na FUNEC. Participou dos módulos I, II e III do curso GTERER nos anos de 2015 e 2016.

O professor Moza, sexo masculino, nascido em 1985, se autoidentifica como preto, tendo sua situação funcional efetiva na rede estadual em Contagem. Trabalha no turno matutino e no turno noturno com 1º, 2º e 3º anos do ensino médio regular com a disciplina de Filosofia. Não possui especialização, tendo cinco anos no exercício do magistério. Participou apenas do módulo I do curso GTERER no ano de 2016.

²¹ Em função de anonimato, optamos por colocar nomes fictícios de origem africana da língua Suaíli para identificar os professores entrevistados. Esses nomes foram aceitos pelos sujeitos de pesquisa, sendo que a primeira letra dos nomes utilizados é também a primeira letra do nome original dos interlocutores. Os nomes e seus significados: Eidi (festividade); Almasi (diamante); Moza (distinto); Rehema (compaixão) e Pasua (nascida da operação cesariana).

O professor Almasi, sexo masculino, nascido em 1965, se autoidentifica como preto, tendo sua situação funcional efetiva na FUNEC, instituição da rede municipal de Contagem e na rede estadual no município de Betim. Trabalha no turno matutino e no turno noturno com 1º, 2º e 3º anos do ensino médio regular com a disciplina de História. Possui especialização na área de educação, tendo 15 anos no exercício do magistério e 14 anos na FUNEC. Participou apenas do módulo I do curso GTERER no ano 2013.

5.2.1 Motivação, metodologia e a contribuição do curso GTERER.

Ao questionar os professores sobre a motivação que os levou a participar do curso GTERER entre 2012 e 2016, tivemos as seguintes respostas:

Aprofundar meus conhecimentos sobre o tema (Prof.^a Eidi).

O tema é essencial para a prática pedagógica (Prof. Moza).

Aprender mais sobre o assunto. Crescimento pessoal e aprofundar conhecimentos sobre a História da África e Cultura Afro-Brasileira e Indígena – Leis n.º 10.639/03 e 11.645/08 (Prof.^a Rehema).

Para adquirir conhecimentos teóricos e metodológicos que subsidiassem minha prática docente (Prof.^a Pasua).

Acho essencial para a minha prática pedagógica (Prof. Almasi).

Percebe-se que os entrevistados buscavam o desenvolvimento pessoal, porém com vistas a vivenciarem uma experiência formativa com conhecimentos teóricos e que incidisse sobre a prática pedagógica na temática étnico-racial.

Nesse sentido, ressaltamos que os relatos dos entrevistados sobre a motivação para participar do curso GTERER foram realizados depois de mais de dois anos do término da formação. Isso implica que os diferentes motivos apresentados pelos professores para participar do curso nos instigam a refletir sobre a relação com o saber. Charlot (2000) define a relação com o saber como: “conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um conteúdo de pensamento, uma atividade, uma formação, uma relação interpessoal, uma situação, uma ocasião, etc., ligados de certa maneira com o aprender e o saber” (CHARLOT, 2000, p.81).

Nessa perspectiva, existiu um conjunto de relações estabelecidas entre os professores e formadores no curso GTERER. Para Charlot (2000), o conceito de relação com o saber implica o de desejo: não há relação com o saber se não tiver um sujeito e este sujeito com desejo. “[...] esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si

próprio; e o desejo de saber (ou de aprender) não é senão uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimentou o prazer de aprender e saber” (CHARLOT, 2000, p. 81). Ainda para o autor, a dinâmica do desejo, o próprio prazer de aprender e saber, estão intimamente relacionados à construção de significados e, mais do que isso, à atribuição de valor.

[...] dizer que um objeto, ou uma atividade, um lugar, uma situação, etc., ligados ao saber têm um sentido, não é dizer, simplesmente, que têm uma “significação” (que pode inscrever-se em um conjunto de relações); é dizer, também, que ele pode provocar um desejo, mobilizar, pôr em movimento um sujeito que lhe confere um valor. O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito “engajado” no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo (CHARLOT, 2000, p. 82).

Desse modo, considerando que o desejo é “a mola da mobilização e, portanto, da atividade” (CHARLOT, 2000, p. 82), entendemos que a busca pela formação continuada na temática da diversidade étnico-racial por meio do curso GTERER, além do desenvolvimento pessoal, os professores Moza, Almasi e Passua tiveram como motivação a busca por conhecimentos na temática e por sugestões de práticas pedagógicas que auxiliassem nas discussões em sala de aula. Além das motivações mencionadas, o aprofundamento das Leis n.º 10639/03 e 11.645/08 também teve destaque, uma vez que a professora Rehema buscava no curso GTERER obter conhecimento sobre as mesmas. Sendo assim, independente das motivações, que podem ser diversas, o importante é promover a práxis, isto é, a junção entre a teoria e prática, pois é através da reflexão que se promove a ação.

Sobre a metodologia do curso, a professora relatou: “o GT foi um espaço para o diálogo, troca de experiência entre os educadores, formadores, mas, sobretudo, um espaço de formação e aprendizagem. Havia discussões, atividades práticas e depoimentos” (Prof.^a Eidi). Pelo do relato da professora, a participação coletiva propiciou o desenvolvimento pessoal, pois, na partilha com o grupo, cada professor buscava conhecimento. E, nesse processo, cada professor enquanto sujeito em formação aprendia com os colegas, enquanto troca experiências, discutia e revia as práticas pedagógicas.

Nesse aspecto, para Nóvoa (1995), as práticas de formação continuada organizadas para os professores na modalidade de grupos de estudo e de grupos de trabalho podem mobilizar a troca de experiências e de partilha de saberes, que consolidam espaços de formação mútua, nos quais para o pesquisador, cada professor é chamado a desempenhar o papel de formador e de formando (NÓVOA, 1995). Esse também foi um

dos aspectos positivos recorrente nas respostas dos entrevistados em relação à metodologia do curso GTERER.

A partir dos relatos recorrentes dos entrevistados, constatamos a opção da SEDUC pela modalidade dos grupos de Trabalho, que dialogou com as reflexões de Nóvoa (1995), na medida em que os professores avaliam que o curso GTERER mobilizou a troca de experiências e partilha de saberes na temática étnico-racial através do diálogo em grupo:

Formação muito proveitosa! Além da consistência teórica dos formadores, havia a rede de trocas entre os profissionais da Rede, produção e sugestão de materiais para o trabalho na escola (Prof. Almasi).

A metodologia do GT foi dialógica, de produção colaborativa, condizente com a temática abordada, uma vez que levou os participantes a reconhecerem a necessidade de intervenção nas escolas. Esse processo facilitou minha participação e aquisição de conhecimentos (Prof. Moza).

Pelos relatos dos professores Almasi e Moza o curso GTERER levou os participantes a reconhecerem a necessidade de intervenção nas escolas e ao propor a criação de um espaço de reflexão. Também problematizou as experiências dos professores na temática, possibilitou momentos de discussões e trocas de experiências, que desencadearam um processo de socialização de saberes e ressignificação das práticas pedagógicas.

A professora Rehema, no seu relato, apresentou como avaliação positiva da metodologia do curso GTERER o fato de os participantes poderem vivenciar aspectos relacionados à temática da diversidade étnico-racial por meio de trabalhos de campo. “A metodologia foi abrangente, pois tivemos abordagens teóricas e práticas (visitação) nos possibilitando aproximar a teoria da vivência” (Prof. Rehema).

Como já citado no capítulo dois, os trabalhos de campo foram sugestões dos professores durante o curso. Os principais trabalhos de campo realizados pelos cursistas foram: o intercâmbio de professores da rede municipal à cidade de Praia, capital de Cabo Verde no continente africano, as visitas ao Museu Afro Brasil em São Paulo, à aldeia indígena Muã Mimatxi em Itapeçerica, Minas Gerais e à Comunidade Negra do Arturos, em Contagem.

Segundo relatório da SEDUC, o objetivo do trabalho de campo envolvendo os participantes do curso GTERER foi “facilitar a aprendizagem através da articulação entre teoria e prática, a observação e a análise dos espaços vividos” (Contagem, 2016, p.4). Entendemos que diante da busca por alternativas que visam facilitar e dinamizar a aprendizagem, destacam-se a importância do trabalho de campo, sendo este um componente que faz parte do processo de ensino e de aprendizagem. Segundo Libâneo

(1994, p. 71), “todos esses procedimentos que permitem uma discussão em torno do mundo concreto do aluno devem ser enriquecidos com vistas às localidades abordadas”.

Outro apontamento é apresentado pela professora Passua, que relata sobre a presença no curso GTERER de profissionais de várias escolas. “A proposta do GT foi muito válida, pois o encontro com profissionais de outras escolas e não apenas com formadores possibilitou a partilha de conhecimentos na temática” (Prof.^a Passua).

Como já descrito também anteriormente, participaram do curso professores, diretores, pedagogas e auxiliar de biblioteca. Essa participação contribuiu para a qualificação das reflexões do grupo sobre a prática pedagógica, possibilitando aos integrantes do curso um olhar aproximado de cada função com a temática étnico-racial, e, à medida que os relatos e os questionamentos avançavam em diferentes aspectos, ampliavam-se as aprendizagens, a importância de cada função e também do trabalho coletivo na implementação das Leis n.º 10.639/03 e 11.645/08. Como pontua a professora Passua,

[...] no GT que eu fiz, eu não estava necessariamente com professores só da minha escola ou só de português e isso permitiu que, por exemplo, quando eu fiz o GT, eu conheci o professor de matemática de uma outra escola. A gente trocou ideias sobre o que ele fazia lá na escola dele. Então a gente trocava ideia com professores diferentes, de escolas diferentes, então essa é uma grande diferença do GT (Prof.^a Passua).

Nesse sentido, segundo Nóvoa (1995), as formações continuadas organizadas para que os professores participem individualmente, podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, porém favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão (NÓVOA, 1995). Já a criação de redes de formação participada como o curso GTERER, organizada na modalidade dos grupos de trabalho, mobiliza a troca de experiências e a partilha dos conhecimentos, que consolidam espaços de formação recíprocos.

Nóvoa (1995) ressalta ainda que a formação continuada deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que viabilize aos professores os meios de um pensamento autônomo, que facilite dinâmicas de autoformação. Nesse sentido, a metodologia proposta no curso GTERER, ao objetivar a formação num processo baseado numa relação teoria-prática na construção do conhecimento, foi alimentada pela sensibilização e pela troca dos saberes através do diálogo em grupo.

Esse também foi um dos aspectos positivos nos depoimentos dos professores ao serem questionados se a experiência formativa vivenciada no curso GTERER tinha algum

diferencial na organização e desenvolvimento em relação a outras modalidades de formação continuada que eles já tinham participado.

Para mim foi uma experiência bastante agradável, né, e enriquecedor porque a Rosa com uma experiência fantástica, ela pode apresentar outros elementos que pudesse contribuir com a nossa prática em sala de aula através dos jogos, através de brincadeiras, de uma forma lúdica e ao mesmo tempo e teórica. A Rosa, ela acrescentou além do conhecimento teórico, outras estratégias para que a gente pudesse desenvolver essa prática. Quando a gente leva essa prática para sala de aula a aula, o nosso dia a dia na aula ele fica muito mais rico (Prof. Almasi).

O professor Almasi inicia o seu relato elogiando o trabalho da formadora “Rosa”, contratada pela SEDUC. Nesse sentido, ressaltamos no relato do professor Almasi as possibilidades dos jogos e brincadeiras vivenciadas por ele no curso GTERER e, pelas possibilidades de aplicá-los em sala de aula.

Entendemos que esta prática pedagógica proposta pela formadora teve o objetivo de superar através do lúdico os estigmas e preconceitos raciais presentes na escola pela ausência ainda de valorização da cultura negra. Porém, ainda há muito preconceito sobre o lúdico, principalmente porque ele retira a seriedade que deve ter o labor escolar. Por isso, em sua perspectiva mais tradicional, a escola tolera a brincadeira, mas não a incentiva, para formar nos alunos o espírito animado pelo trabalho útil e produtivo (CUNHA, 2016). Para a autora, falar de ludicidade africana e afro-brasileira é remeter a vivência lúdica alimentada pelos conteúdos, valores, histórias, ritmos, enfim, pela cultura negra, em suas mais diferentes manifestações (CUNHA, 2016).

Partindo dos argumentos apresentados, podemos inferir que a professora “Rosa” ao propor atividades lúdicas no curso GTERER, propiciou aos cursistas vivenciarem através dos jogos e brincadeiras estratégias de aprendizagem do respeito à diversidade étnico-racial e a possibilidade de contribuir na sala de aula na construção de uma identidade positiva dos seus estudantes.

A professora Passua relata a sua participação nos movimentos sociais e a sua militância nas questões étnico-raciais e a importância do curso GTERER:

Então, eu já participei de outras experiências formativas, participei não, participo o tempo todo. Como militante de movimentos sociais, como militantes da questão étnico-racial, qual é a diferença? É que eu pontuo enquanto professora da rede pública estadual e municipal de Contagem em relação àquela formação, acho que a formação naquilo que ela se propôs, ela foi muito objetiva e me ajudou muito porque de um arcabouço teórico que eu já tinha, faltava muito uma materialidade para o chão da escola. Como é que eu traduzo essa militância, esse arcabouço teórico em questões práticas e objetivas com os estudantes na sala de aula? (Prof.^a Pasua).

Pelo relato da professora Passua, a participação anterior em movimentos sociais focados na temática foi apontada pela entrevistada como fator que promoveu a sensibilização e “um arcabouço teórico” para as questões étnico-raciais. No entanto, a professora tinha dificuldade para colocar em prática o seu conhecimento. Nesse aspecto, a docente avalia que a participação no curso GTERER levou-a a desenvolver atividades com os estudantes e a confeccionar o portfólio²².

Nesse mesmo raciocínio, o professor Moza apontou a proposta diferenciada do curso GTERER ao solicitar para que fossem desenvolvidas atividades de intervenção na temática étnico-racial dentro de sala de aula:

Sim, eu senti uma diferença que foi além da proposta comum que o grupo de trabalho, que é do diálogo sobre a temática, o desenvolvimento efetivo de ações e práticas pedagógicas que a gente pode utilizar dentro do contexto escolar. Então foram propostas intervenções para que a gente pudesse utilizar dentro da sala de aula e essas propostas elas se tornaram de certo modo efetivas na minha prática pedagógica. As demais rodas e mesas que eu já tinha vivenciado sobre a questão étnico-racial, elas nunca trouxeram essa questão da vivência e da intervenção (Prof. Moza).

Os professores Moza e Passua relataram também sobre a inovação e valorização da confecção do portfólio.

Eles criam um portfólio como proposta de intervenção e essa proposta de intervenção, acho que é o mais inovador no GT (Prof. Moza).

Eu achei bacana a organização, pelo menos, o modo que eu participei, que foi em termos que era para organizar um portfólio. Eu organizei o portfólio, para mim como a coisa mais valiosa do mundo, eu gostei muito de ter feito aquilo, de ter feito um portfólio (Prof.^a Passua).

Pelos relatos dos professores, o portfólio tomou uma função ainda maior e se tornou um instrumento de avaliação, que deu visibilidade aos conhecimentos adquiridos, que levou à reflexão e que evidenciou as atividades desenvolvidas com os estudantes. Hernández (1998), define portfólio como sendo um

contingente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo” (HERNÁNDEZ, 1998, p.100).

Nesse sentido, o portfólio revelou-se uma estratégia didática, formativa e reflexiva para a prática profissional dos cursistas do GTERER. O portfólio, no conjunto, apresentou uma amostra das atividades desenvolvidas em sala de aula com os estudantes, a

²² O portfólio foi dos instrumentos de avaliação do curso GTERER utilizado para certificação.

capacidade de pesquisa, a organização e sistematização das informações recolhidas e a capacidade de reflexão e autocrítica dos professores.

Ainda em relação aos aspectos positivos nos depoimentos dos professores ao serem questionados se a experiência formativa vivenciada no curso GTERER tinha algum diferencial na organização e no desenvolvimento, em relação a outras modalidades de formação continuada, a professora Eidi relata:

Eu percebi a diferença, por exemplo, em relação que existiu uma rede de trocas, o GT me proporcionar nessa rede de trocas uma experiência de prática de debate de discussão junto aos meus pares, as pessoas que estavam nesse GT, uma participação mais efetiva do que em outras pós, outros cursos, em outros grupos de trabalho que eu já tinha participado. Então para mim, na minha opinião, o maior diferencial é esse, é o envolvimento do grupo, o debate, a reflexão e uma participação efetiva, inclusive na construção de uma materialidade. Esse para mim é o maior diferencial (Prof.^a Eidi).

O depoimento da professora Eidi ressalta que no curso GTERER existiu uma “rede de troca” das experiências pedagógicas na temática étnico-racial. Nesse aspecto, o relato da professora Eidi dialoga com um dos objetivos do curso, “propiciar o intercâmbio, a interação e a troca de informações e conhecimentos, como também sensibilizar, mobilizar e debater sobre aspectos específicos da temática étnico-racial” (CONTAGEM, 2013, p. 2).

Nesse sentido, essa ideia de “rede de trocas” para a professora Eidi nos pareceu uma tentativa de doar o que se sabe e receber outros saberes que possam dialogar com a sua prática, com a possibilidade de aumentar o seu repertório pedagógico. Há também a ideia de coletividade presente em suas falas, em que sua voz poderá ser ouvida por outras pessoas, bem como seus anseios, angústias, dúvidas, erros e acertos.

Contar sobre suas experiências e ouvir os seus colegas foi importante, não só por contribuir para a compreensão das dificuldades das relações étnico-raciais, mas para a autorreflexão. Não se trata simplesmente de construção ou busca de recursos didáticos. Acreditamos que é por meio desse intercâmbio com os colegas do curso que os professores construíram uma reflexão didático-pedagógica dirigida à temática étnico-racial.

A “rede de trocas” que existiu no curso GTERER reafirmou, pelo relato da professora, a importância daqueles encontros, daquelas trocas, para sua formação e do trabalho colaborativo. Segundo 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” (IMBERNÓN, 2009, p. 60). Nessa perspectiva, a rede de trocas no curso GTERER permite-nos a inferência de que os sentidos produzidos pelos

participantes acerca deste processo formativo também enfatizaram a importância do trabalho coletivo entre os professores, através das trocas experiências pedagógicas, possibilitando o desenvolvimento da cultura colaborativa defendida por Imbernón (2009), como uma das estratégias de formação que possibilita o desenvolvimento profissional do professor.

A professora Rehema, quando questionada se as concepções e as propostas de atividades provocadas pelo curso GTERER ainda faziam sentido para ela, relatou: “com certeza, é na escola. A gente conseguiu fazer isso mais na semana né, na Semana da Consciência Negra. Tendo influenciado os professores para a gente tentar fazer alguma coisa na escola” (Prof.^a Rehema).

Pelo relato da professora Rehema, o curso GTERER ainda faz sentido para ela. O relato reflete a sua disposição em influenciar os colegas a se envolverem na temática étnico-racial e os melhores resultados aconteceram em um determinado período do ano.

Em relação à “Semana da Consciência Negra” relatada pela professora Rehema, Gomes (2012), argumenta que as datas comemorativas ainda são o recurso que os docentes utilizam para realizar os projetos interdisciplinares e trabalhos coletivos voltados à temática étnico-racial. Para a pesquisadora, a oficialização do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar tem produzido resultados diferentes. Algumas escolas já trabalhavam com essa data mesmo antes da promulgação da Lei n.º 10.639/03, mas outras passaram a adotá-la após esse momento. Ainda para Gomes (2012), o dia tem transformado em Semana da Consciência Negra em algumas escolas, e outras conseguem até mesmo estendê-lo para o mês inteiro. No entanto Gomes (2012), faz um alerta:

Por mais que se possa questionar a tendência de cristalização das culturas e dos processos de lutas sociais pela instauração de datas comemorativas no calendário escolar da educação básica, cabe aqui um alerta: a pesquisa revela que algumas escolas conseguiram transformar essa data em um evento mobilizador da comunidade escolar e tem conseguido dar legitimidade aos profissionais que o realizam, contribuindo para o enraizamento do trabalho com a Lei n.º 10.639/03 nas escolas. No entanto, é possível encontrar práticas nas quais o dia 20 de novembro é trabalhado em uma perspectiva pouco crítica, servindo apenas como uma justificativa de que a escola está implementando a Lei (GOMES, 2012, p. 352).

O alerta de Gomes (2012) refere-se à estratégia utilizada por algumas unidades escolares de comemorar o dia 20 de novembro apenas como uma “justificativa” de que está realizando um trabalho na temática étnico-racial. Neste caso, a partir do relato da professora Rehema e de todo o seu esforço em influenciar os colegas para “tentar fazer alguma coisa na escola”, temos a hipótese que a unidade escolar do curso de informática

da FUNEC tem um grau de enraizamento²³ baixo de práticas pedagógicas na perspectiva da Lei n.º 10.639/03 (GOMES, 2012).

Continuando a reflexão sobre as respostas dadas pelos professores entrevistados, ao serem questionados se as concepções e propostas de atividades do Curso GTERER ainda faziam sentido para eles, o professor Moza declarou:

Eu acredito que sim, porque ela sai um pouquinho do eixo confortável que a gente está, que é simplesmente do diálogo e da reflexão e ele trazem para o âmbito daquilo que realmente pode transformar e sensibilizar um aluno dentro de sala de aula. É construindo um material com exemplos de materiais disponíveis, mas isso gera uma possibilidade de você criar algum material adequado à sua realidade e isso realmente é muito inovador (Prof. Moza).

O professor Moza relatou que o curso GTERER ainda fazia sentido para ele porque o tirou de certo “conforto”. Antes do curso dialogava e refletia sobre a temática étnico-racial, mas não tinha a preocupação de confeccionar algum tipo de materialidade para desenvolver com seus estudantes. Para Moza foi “inovadora” a possibilidade de confeccionar um material que fosse adequado à realidade dos seus alunos, a partir de outros materiais apresentados no curso GTERER. Ressalta, ainda, que a principal contribuição do curso para sua formação foi o entendimento que a temática étnico-racial fazia parte do seu conteúdo, da sua “vivência diária” e de sua prática pedagógica cotidiana.

Ela se faz presente no meu dia a dia como professor, na verdade eu acho que a coisa que mais me sensibilizou acerca da proposta étnico-racial, ela não ser uma proposta focada em uma data, uma proposta focada em um determinado mês do ano, mais uma vivência diária, é uma intervenção que você faz todo dia dentro da sala de aula. Uma atuação que vai ocorrer na relação entre os alunos, uma situação do cotidiano, numa situação no contexto interescolar. O projeto do GT, ele trouxe essa possibilidade para mim de que o conteúdo étnico-racial ele não fosse o conteúdo a parte que eu trabalhasse numa dinâmica do terceiro bimestre, do segundo ou do quarto bimestre. Ele veio a ser uma prática pedagógica diária. Então o curso fez com que a questão étnico-racial, ela tornasse conteúdo que permeia toda a matéria do meu conteúdo (Prof. Moza).

Pelo relato do professor Moza, o curso GTERER oportunizou ao mesmo a sensibilização e informação de que a temática étnico-racial deveria ser trabalhada em todo o ano letivo e em todas as disciplinas, entre elas, a que ele leciona, a disciplina de

²³ Refere-se 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, independentemente da atuação específica de um(a) professor(a) ou de algum membro da gestão e coordenação pedagógica. Trata-se de a educação das relações étnico-raciais se tornar um dos eixos norteadores da proposta político-pedagógica desenvolvida pelo coletivo dos profissionais da educação que atuam na instituição escolar (GOMES, 2012, p.27).

Filosofia. O relato do professor também demonstrou que a participação no curso fez sentido para a sua formação, pois o seu depoimento dialoga com as orientações das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais;

O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo (BRASIL, 2004, p. 21-22).

A professora Eidi relatou que o curso GTERER ainda fazia sentido para ela quando ao eleger um determinado conteúdo na temática, ficava atenta se esse ou àquele conteúdo estava apropriado para aquele momento de modo a evitar os equívocos da temática:

Sim, quando a gente começa a trabalhar a questão étnico-racial, a gente trabalha muito intuitivamente. E aí a formação entra, ela te orienta e não é só por aquilo que o formador trás, mas pela própria discussão, pelas experiências que as pessoas trazem. Olha, eu comecei assim, não deu muito certo, vão pensar assim, aquilo que a Rosa Margarida trouxe para a gente, né, do viés que você deve trazer para dentro da escola. Quer dizer, não é só o trabalho, aí eu vou começar falando dos escravos? Você tem que trazer uma visão mais positiva do continente africano, explicar o contexto daquela escravização, quem eram aquelas pessoas (Prof^a. Eidi).

A professora relatou também a experiência da formadora “Rosa” ao orientar os cursistas em como deveriam ser trabalhados alguns conteúdos da temática. Cita como exemplo a questão da escravidão no Brasil. Nesse aspecto, entre os temas e polêmicas sobre como abordar a História e Cultura Africana e Afro-brasileira na escola básica destacam-se os debates em torno do tema da escravidão negra. Acreditamos que no intuito de positivar a história dos afrodescendentes, diversos professores ressaltaram sua opção de “evitar” esse tema, ou de abordá-lo pela perspectiva da resistência escrava. Para Santos (2010),

Poderíamos pensar, então, que ao rejeitarem o tema da escravidão, tais professores rejeitam uma certa tradição do ensino de História em abordar a população africana e afrodescendente exclusivamente por esse viés e, no âmbito desses estudos, em privilegiar aspectos político-institucionais e econômicos (o africano e afrodescendente exclusivamente como mão-de-obra escrava) ou em enfatizar os horrores vivenciados no cativeiro, numa abordagem da relação de dominação que ignora o papel e atuação dos escravos como sujeitos de experiência. Além disso, também devemos considerar que o tema da escravidão tem sido recorrentemente explorado pelos meios de comunicação de massa – em novelas, minisséries, filmes e documentários, entre outros –, em abordagens que costumam promover a vitimização dos negros escravizados, o que também ajuda a compreender a rejeição desse tema

quando está em pauta a perspectiva de positivar a história africana e afro-brasileira (SANTOS, 2010, p. 203).

Desse modo, a professora Eidi confirma que o curso GTERER fez sentido para sua formação, ao ficar “atenta” ao selecionar conteúdos e abordá-los de forma que não incida na diminuição da autoestima dos estudantes, principalmente os estudantes negros. Ou ainda, quando seleciona textos que reportam às dificuldades e desafios das mulheres negras no Brasil, com o conhecimento de que o racismo está historicamente estruturado na sociedade brasileira.

E isso o GT para mim foi fundamental para essa compreensão, juntar os textos também, é por aqui que eu tenho que começar, de mostrar para o estudante que a diferença continua, as mulheres negras estão lá na pior, e no nosso país hoje, são as maiores vítimas de toda essa desigualdade que tá aí. Isso você tem que falar na sala de aula, contar para as meninas, trazer um texto, um dado, mostrar para os meninos também, quer dizer a realidade persiste. Como a gente tem ouvido muito a gente discutindo, é estrutural, é o cimento, né, que moldou a nossa sociedade. A gente não vê mais tá ali. Acho que o GT, nesse sentido foi fundamental (Prof.^a Eidi).

Neste aspecto, a professora Eidi demonstra ter conhecimento do racismo estrutural. O racismo estrutural trata-se de um conjunto de práticas, hábitos, situações e falas embutido em nossos costumes e que promove, direta ou indiretamente, a segregação ou o preconceito racial. Almeida (2018), defende que compreender o racismo implica entendê-lo não enquanto fenômeno conjuntural, mas sim como um conjunto de práticas que constituem as relações sociais através de seu padrão de normalidade. Nesse sentido, o pesquisador e filósofo indica a economia, a política e a subjetividade como três dimensões do racismo estrutural na sociedade brasileira, que condicionam as pessoas negras a uma dinâmica cotidiana de constrangimento e exclusão (ALMEIDA, 2018).

Como exemplo do racismo estrutural, podemos citar a constatação de que poucas pessoas negras ou de origem indígena ocupam cargos de chefia em grandes empresas e nos cursos das melhores universidades, onde a maioria dos estudantes é branca. Segundo Munanga (2003), o racismo estrutural tem sua manutenção no mito da democracia racial e manifesta-se em expressões racistas, mesmo que por desconhecimento de sua origem. Também acontece quando se faz piadas que associam negros e indígenas a situações vexatórias, degradantes ou criminosas ou quando se desconfia da índole de alguém por sua cor de pele.

Quando a gente fala de racismo estrutural, o adjetivo estrutural indica que o racismo não é apenas resultado de atos voluntários, que se limitam ao plano individual. O racismo está para além disso. Ele é, na verdade, um processo no qual até mesmo de maneira inconsciente, as pessoas reproduzem as condições em que a desigualdade racial é possível. Quando a pessoa [acusada de racismo]

diz que foi um mal-entendido, de fato, o racismo só pode acontecer numa sucessão de mal-entendidos. O racismo é isso. Ele se manifesta nos espaços vazios, no mal-entendido, naquilo que não é dito – e exatamente pelo fato de não ser dito e ser possível o mal-entendido é que o racismo consegue se naturalizar. Porque senão, bastaria uma reforma da consciência, bastaria educação, bastaria ler livros e, em algumas gerações, as pessoas deixariam de ser racistas. Mas isso não acontece, exatamente porque o racismo está no espaço do não dito e do mal-entendido (ALMEIDA, 2019, p. 2).

5.2.2 Dificuldades do trabalho com as questões étnico-raciais

Ao questionar os professores entrevistados sobre as dificuldades e entraves enfrentados para desenvolver os projetos ou atividades relacionadas à temática étnico-racial, uma das dificuldades recorrentes refere-se à gestão da escola e à coordenação pedagógica.

[...] a ausência de um trabalho pedagógico efetivo, a gente não tem um trabalho pedagógico efetivo, ou seja, a gente não tem um pedagogo que coordene e que exija que esse trabalho também seja feito. Não tínhamos ano passado e não temos esse ano né, e para piorar tudo isso, uma direção muito frágil, muito inexperiente e muito frágil que também não é aberta, porque também nunca participou de nenhuma formação na temática dentro dessa rede apesar de ter um tempo grande dentro dela. Os embates são estes (Prof.^a Eidi).

Os processos de gestão das escolas são fundamentais para qualquer processo educativo, entre eles, os relacionados à diversidade étnico-racial. No relato da professora Eidi, a gestão da escola continua sendo um dos entraves na implementação das Leis n.º 10.639/03 e 11.645/08, pois pode ou não garantir a implementação de uma política que favoreça uma educação que combata os preconceitos e as discriminações.

Também para os professores Almasi e Passua, a direção da escola e a coordenação pedagógica podem ser entraves para o trabalho com as questões étnico-raciais viabilizando ou não o trabalho com a temática.

[...] outro entrave também que eu acho que é grande é a questão da direção da escola. Quando você tem uma direção de escola que é aberta ou pelo menos está realmente preocupada com a formação educacional dos estudantes, você tem liberdade para você propor alguns projetos né, e normalmente a gente propõe os projetos [...] é a coordenação pedagógica e direção da escola propor um projeto, não, a gente que propõe, eles aceitam ou não. Então esse é o grande entrave né, porque depende da boa vontade da direção (Prof. Almasi).

[...] então, a direção da escola ela faz toda diferença porque a direção vai chegar com a coordenação pedagógica e dizer, olha professores, tem um trabalho sendo desenvolvido que não foi obrigatório para todos, mas os estudantes de vocês são estudantes que estão desenvolvendo esse trabalho, a culminância desse trabalho será uma caminhada [...] mas isso então a direção faz toda diferença, ela pode dizer sim, porque ela vai dizer que isso não é importante, não vai falar nada, ela não viabiliza nada para que aconteça (Prof.^a Passua).

Nessa perspectiva, a pesquisa nacional sobre as “Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n.º 10.639/03” coordenada por Gomes (2012), já apontava que um dos entraves para a implementação da referida Lei estava na gestão das escolas.

As entrevistas de educadores (as) resistentes à implementação da Lei nas escolas, sobretudo aqueles (as) que ocupam o lugar da gestão e da coordenação pedagógica, revelam não somente a introjeção do racismo ambíguo e do mito da democracia racial que resultam em visões preconceituosas, estereotipadas e até mesmo racistas sobre questão africana e afro-brasileira, mas também visões e posturas conservadoras sobre a educação e a prática da gestão de maneira mais geral. Ou seja, a investigação aponta que o enraizamento de práticas pedagógicas na perspectiva da Lei e sua sustentabilidade em escolas cuja direção e/ou coordenação são conservadoras e autoritárias tende a ser muito mais fraco. As iniciativas pedagógicas existentes ficam a critério de um (a) professor (a) específico (a) e algumas vezes de um pequeno coletivo de docentes comprometidos com a questão racial (GOMES, 2012, p. 344).

A partir do relato dos professores, a ausência de um trabalho pedagógico efetivo e a fragilidade da direção são entraves para o trabalho coletivo, e conseqüentemente, para o enraizamento de práticas pedagógicas na perspectiva da Lei n.º 10.639/03. Nesse sentido, a equipe gestora, ou seja, a direção e a coordenação pedagógica exercem papel importante para qualquer mudança dentro da escola, não diferente seria para as práticas pedagógicas relacionadas à diversidade étnico-racial.

A superficialidade com que muitos diretores e coordenadores pedagógicos tratam a temática ajuda a conservar as relações racistas dentro da escola. Se a direção não toma posição, atrapalha as práticas diárias da sala de aula. O relato da professora Eidi confirma essa realidade, “ela (direção) não fala que não, mas também não te favorece. Ela não abre a boca hora nenhuma em nada, ela não é colaborativa em nada, ela não fala nada, mas se você quiser fazer, pode fazer” (Prof.^a Eidi), ou ainda no relato do professor Almasi, “a direção da escola faz uma diferença muito grande porque infelizmente nós temos muitos diretores que são de uma tendência religiosa que se opõe a essas discussões” (Prof. Almasi).

Para efetivar a aplicação da Lei n.º 10.639/2003, os diretores, a equipe pedagógica e os professores precisam aprofundar o conhecimento teórico-metodológico sobre o tema e viabilizar condições para a consolidação deste conhecimento, com a intenção de implementar na escola práticas antirracistas. Práticas que repudiem o racismo e qualquer forma de preconceito nas escolas, que possam contribuir para melhorar a aprendizagem e ajudar na manutenção dos alunos negros nas escolas, com voz e participação ativa (GOMES, 2011).

O trabalho em conjunto dos professores, coordenação pedagógica e a direção da unidade escolar é crucial para que todo o processo construído por meio dos cursos de formação continuada possa se realizar nas práticas pedagógicas, nos mais diferentes momentos.

Cabe ainda acrescentar que o professor Almasi, ao relatar que “infelizmente nós temos muitos diretores que são de uma tendência religiosa que se opõem a essas discussões”, demonstrou, conforme estudos de Caputo (2002), que a escola reproduz o padrão estabelecido culturalmente de que a maioria da população é católica e evangélica; logo, justifica-se a presença cristã no calendário de festividade da escola (Páscoa, Festas Juninas, Natal). Aliada a essa reprodução está uma história de conotações pejorativas sobre os aspectos da cultura negra, o que gera discriminação para com as pessoas pertencentes a outras religiões, sobretudo as de matriz africana (CAPUTO, 2002).

Outra dificuldade apresentada pelos entrevistados refere-se à questão dos tempos de aula e dos tempos pedagógicos dos professores.

O tempo é corrido, 50 minutos de aula, uma aula por semana, e você precisa de outra pessoas fazerem, então assim, a questão do tempo, de você pedir para passar um filme, por exemplo aí você tem que pedir aos outros professores, mas eu preciso dessa aula de português mas o filme poderia ser utilizado para o português também, para os próprios colegas (Prof.^a Rehema).

[...] a proposta de algumas ações elas são interessantes, porém elas encontram entrave muito grande e o grande entrave em minha opinião é a organização dos tempos pedagógico na escola; aula de 45 minutos mal dá para você organizar a sala. Então isso dificulta muito que nós tenhamos uma realidade de sala de aula, dependendo das escolas, com 35, 40 alunos, e a sala de aula muito pequena, então, isso dificulta o trabalho, mas mesmo assim a gente tenta reorganizar algumas atividades fazendo de duas vezes ou fazendo em grupo, né? (Prof. Almasi).

Os professores Rehema e Almasi, como já dito antes, são professores da FUNEC. Trabalham no curso técnico de informática de nível médio e no ensino médio regular, respectivamente. No relato dos professores, a aula de 45 a 50 minutos e as turmas lotadas dificultaram o desenvolvimento das atividades relacionadas à temática da étnico-racial. Estas dificuldades se tornaram mais expressivas quando planejaram atividades e o colega de outra disciplina, ao achar que seu conteúdo era imprescindível, não disponibilizou sua aula para o término das atividades. Também dificulta a realização de atividades como jogos e brincadeiras a falta de espaço na sala de aula, devido ao grande número de alunos.

No entanto “mesmo assim a gente tenta reorganizar algumas atividades fazendo de duas vezes ou fazendo em grupo” (Prof. Almasi). Esse relato do professor aponta para o nível de engajamento do profissional com a temática. Para Santos (2010), esse

engajamento pode ser explicado por vários motivos. Entre eles, a identidade negra de alguns professores e todas as experiências, positivas ou negativas a ela relacionadas contribui para um sentimento de identificação com a temática. Nesse caso, os professores Rehema e Almasi se autoidentificam como negros.

Mas também há inúmeras outras experiências profissionais e de vida que podem levar os professores a empreender práticas pedagógicas centradas na diversidade étnico-racial. Entre as experiências citadas por Santos (2010), podemos destacar: a participação anterior em projetos sociais focados na temática; o contato com outros professores que, ao trazerem o tema para o interior da escola, “contagiaram” alguns colegas; o contato com alguma obra de referência ou material didático que teria “despertado” para a questão; ou ainda alguns espaços de formação continuada, como a participação em cursos de aperfeiçoamento e especialização e a militância no Movimento Negro (SANTOS, 2010).

Nesse aspecto, o relato do professor Almasi confirma que a participação de alguns professores no curso GTERER aconteceu pela identificação com a temática:

[...] então muitos professores que já participaram dos GTs são professores que de alguma forma se identificam com a temática, né, eles não participaram, não implementam a Lei só porque é uma lei não, eles fazem isso porque eles identificam a temática, e aí dentro da escola eles são verdadeiros guerreiros para poder fazer com que essa prática mude (Prof. Almasi).

Ainda em relação às dificuldades vivenciadas pelos professores na FUNEC, o professor Almasi relata a contradição da instituição:

na verdade, a FUNEC tem uma contradição. A contradição da FUNEC é o seguinte, que a gente conseguiu em 2015/2016 aprovar cotas raciais na FUNEC né, mas é aprovação da sociedade, foi mais uma pressão política, né, que a gente conseguir essa provação, mas discutir essa temática ainda é uma coisa, é muito difícil. Primeiro não tem dentro da instituição nenhum, ninguém responsável por essa temática, não há material né, para poder o professor da sala de aula ser subsidiado e fazer discussão da temática, não há formação dentro da FUNEC, não só contínua, mas também não há formação por questões políticas (Prof. Almasi).

Para o professor Almasi a FUNEC adotou a política de cotas raciais em 2015 como fruto da mobilização da sociedade civil. Porém, não conseguiu implementar dentro da própria instituição um setor responsável pela formação de professores como também uma política distribuição de materiais na temática étnico-racial. Uma das hipóteses desta contradição pode estar na característica da instituição que, além de ofertar o ensino técnico de nível médio, é também responsável por concursos públicos.

Cabe ressaltar que o curso GTERER foi realizado pela SEDUC e foi aberto para a participação dos professores da FUNEC nos anos de 2013 a 2016. A Instituição é uma fundação sem fins lucrativos, com personalidade jurídica de direito público, com sede e

foro no Município de Contagem, vinculada à SEDUC. Desse modo, a FUNEC tem como objetivo e finalidade

o desenvolvimento do ensino, da pesquisa, da extensão e da cultura, o planejamento, a coordenação e a execução da política educacional do Ensino Médio, da Educação Profissional e Tecnológica e do Ensino Superior, bem como a prestação de serviços de coordenação e elaboração de concursos públicos e processos seletivos simplificados a órgãos e entidades da Administração Pública Federal, Estadual, Municipal e da iniciativa privada (CONTAGEM, 2018, p. 01).

A professora Rehma relatou que teve dificuldade em trabalhar a temática étnico-racial na unidade técnica da FUNEC, “por ser uma escola técnica, eu acho mais difícil”. Ao ser indagada pelo motivo desta dificuldade, a professora relatou:

Porque o pessoal da área técnica não entende, e é a grande maioria das matérias. A gente, o núcleo comum e o outro núcleo, o núcleo da parte técnica, não entende, então se a gente vai pedir um tempo da aula deles para fazer alguma coisa, desenvolver algum jogo, fazer algum projeto, alguma coisa assim, eles são mais resistentes. O pessoal das humanas é mais tranquilo. É muito difícil conseguir convencer, entre aspas, eles hoje. Muito difícil. [...] Acho que pela formação deles também. Eles não têm licenciatura, não precisa de licenciatura, só precisa formar em informática. Seja TI, ciência da computação, aí o concurso deles não exige licenciatura. Porque quando a FUNEC pediu licenciatura, não apareceu ninguém. Aí abriram mão de licenciatura para esse curso (Prof.^a Rehma).

A fala da professora Rehma remete à resistência que teve em desenvolver algum projeto ou atividades na temática étnico-racial com os professores das disciplinas técnicas do curso de informática da FUNEC. Rehma aponta que essa dificuldade advém da formação desses professores, pois os mesmos foram efetivados ou contratados pela FUNEC sem a exigência da licenciatura. Esse fato aconteceu pela carência desse profissional com licenciatura nos cursos técnicos de nível médio.

Nesse aspecto, Costa (2016) defende que a formação dos professores para a Educação tecnológica e Profissional (ETP) deve envolver

“[...] uma formação para o professor da ETP não somente para as disciplinas técnicas, mas também para a base nacional comum, para a formação geral, porque as licenciaturas das áreas de formação geral não contemplam a educação profissional, ficando no limite de formação para a atuação do egresso no ensino fundamental e médio. [...] Essa expectativa sustenta os propósitos do currículo integrado que exige o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento científico (COSTA, 2016, p. 220).

Costa (2016) posiciona-se sobre a importância do currículo integrado e a exigência da licenciatura para os professores das disciplinas técnicas. Corroborando com a discussão, para Machado (2008), “as licenciaturas são os espaços privilegiados de formação acadêmico-profissional para a docência na ETP, uma vez que as exigências ao

perfil profissional se tornaram mais complexas e mais elaboradas” (MACHADO, 2008, p. 10).

Nesta perspectiva, Costa (2016), considera que os professores “não licenciados” podem comprometer a educação de jovens e adultos diante dos novos desafios do mundo do trabalho:

[...] considero que a inexistência da formação docente específica para a formação do trabalhador – uma vez que os alunos oriundos do ensino técnico se formam para o trabalho – pode comprometer os fundamentos de uma educação crítica e emancipatória, que prepare jovens para enfrentarem os desafios presentes no mundo do trabalho (COSTA, 2016, p. 24).

Desse modo, as dificuldades vivenciadas pela professora Rehema ao propor atividades ou projetos na temática étnico-racial tem como uma das hipóteses a permissão de profissionais “não licenciados” nas salas de aula do ensino técnico de nível médio da FUNEC. Fato recorrente, pois não existe nenhuma obrigatoriedade desses profissionais adquirirem a formação pedagógica.

Para justificar a reflexão, recorreremos ao trabalho realizado por Valentim (2011). Em pesquisa realizada sobre as questões étnico-raciais e a prática didático-pedagógica dos professores do curso técnico em Mecânica na modalidade educação profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) do CEFET/MG, Valentim (2011), ao questionar estes professores se havia orientação para debater a questão étnico-racial em sala de aula, associando os conhecimentos específicos de sua disciplina com a realidade dos estudantes da EJA, todos responderam negativamente. A pesquisadora ainda argumenta que um professor da área técnica dizia que o fato de estar trabalhando com disciplina técnica era pouco “afetado” pelas questões étnico-raciais. Desse modo, para Valentim,

[...] percebe-se se que esse professor expressa o modo de ver e de pensar predominante entre os professores das áreas técnicas. Ao declarar que as questões étnico-raciais não são temas do seu interesse, já que leciona disciplinas das áreas técnicas, supõe-se, com essa afirmação, que quem é da área técnica não se interessa pelas questões étnico-raciais (VALENTIN, 2011, p. 6).

Cabe refletir se não existe nenhuma obrigatoriedade ainda para que os professores das áreas técnicas adquiram a formação pedagógica. Inferimos, a partir a pesquisa de Valentim (2011), que a falta de interesse desses profissionais pelas questões étnico-raciais seja uma das hipóteses que explique porque nenhum dos professores das disciplinas técnicas dos cursos de Informática, Química, Análise Clínica e Farmácia da FUNEC não se interessaram pelo do curso GTERER.

Outras dificuldades recorrentes enfrentadas pelos entrevistados para desenvolver os projetos e atividades relacionadas à temática étnico-racial são a falta de envolvimento, a ausência da formação na temática e a indisposição de alguns colegas de profissão para o debate.

[...] Então para mim uma dificuldade dentro da escola é a falta de formação dos meus colegas, o conservadorismo dos meus colegas e a indisposição para o debate, as pessoas não querem debater porque o debate, é que ele acaba sendo sempre, nunca no nível das ideias, ele acaba, as pessoas entendem o debate como algo pessoal, você está me acusando do não fazer (Prof.^a Eidi).

[...] a gente não pode se iludir, que essa temática ela não interessa a maioria das pessoas na escola né, e ainda permanece a maioria dos professores que trabalham com essa temática são professor de língua portuguesa, arte, geografia, história. A maioria dos professores das disciplinas ditas exatas eles não se reconhecem nessa discussão. [...] a maioria das escolas e dos professores eles ainda não reconhecem a necessidade de trabalhar essa temática. Isso é um entrave muito grande (Prof. Almasi).

No depoimento dos professores, fica explícita a dificuldade de diálogo, do debate sobre a temática com alguns colegas, mesmo após dezesseis anos da Lei n.º 10.639/03. Para os professores Eidi e Almasi, muitas das dificuldades encontradas na escola foram associadas à indiferença ou resistência de alguns colegas em assumir o trabalho, ou até mesmo ao fato de que muitos desses continuam assumindo posturas preconceituosas em relação à temática, como relata o professor Almasi, “[...] Eles não gostam dessa discussão”. Para Munanga (2005), muitas destas barreiras podem ser explicadas, e

isso não simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores (MUNANGA, 2005, p. 63).

Conforme já mencionamos anteriormente, é comum encontrarmos professores que negam a existência do preconceito, sustentando o mito da democracia racial. O relato da professora Eidi confirma essa argumentação: “o professor de história lá da escola, ele falava na sala dos professores, eu não vou fazer essa discussão porque o problema não existe. Dá para você? E ele era negro. E eu olhava para ele e falava ‘eu não tô ouvindo isso’” (Prof.^a Eidi).

De acordo com os relatos dos professores, muitos colegas não são apenas indiferentes ou expressam suas dificuldades para lidar com o tema. Alguns deles fazem uma clara oposição, relativizando o valor e importância que vêm sendo atribuídos à temática étnico-racial, contestando a ideia de obrigatoriedade de seu ensino ou mesmo, deixando subentendido que tal abordagem pode acirrar preconceitos e conflitos no ambiente escolar. Conforme Munanga (2005),

[...] alguns professores por falta de preparo ou por preconceitos nele introjetados não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz a nossa cultura e a nossa identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p.7-8).

É também comum encontramos professores nas escolas, que admitirem o preconceito e a discriminação na sociedade e confessarem que conhecem pessoas preconceituosas, ou seja, sabem reconhecer uma situação caracterizada pelo racismo. Porém, alguns ainda têm dificuldades em admitir que o mesmo exista na escola em que trabalha, em sua sala de aula e muito menos que ele seja preconceituoso. Pensar a especificidade do racismo no Brasil é necessário para compreender que ele, de fato, existe justamente na sua negação. Ele se expressa entre os brasileiros no preconceito retroativo, do preconceito de ter preconceito (FERNANDES, 2007).

Levantamos a hipótese de que tais manifestações explícitas de racismo por parte das crianças e adolescentes seriam uma evidência de que esses sujeitos aprendem rapidamente as ideias e práticas racistas, mas demoram um pouco mais para perceber que tais manifestações devem ser evitadas, escondidas ou camufladas no âmbito das relações sociais.

Como sujeitos em formação, as crianças e adolescentes ainda não conseguem dimensionar o significado de um apelido pejorativo ou de uma prática explícita de discriminação. O frequente silenciamento e omissão dos professores diante de tais situações contribuem, muitas vezes, para que essas crianças e adolescentes passem a naturalizar práticas desse tipo, ainda que mais tarde incorporem outros aprendizados a esse respeito, como a habilidade de camuflar ou negar as próprias atitudes discriminatórias, ou o que poderia ser caracterizado como a aprendizagem do preconceito de ter preconceitos (FERNANDES, 2007).

Sendo assim, é importante repensar a formação inicial e continuada destes professores, refletir sobre os preconceitos e a necessidade de abordá-los de frente. Consideramos que se o professor e outros envolvidos com a escola não mudarem sua forma de pensar, dificilmente esse quadro se reverterá no contexto escolar.

Nessa linha de reflexão, o professor Almasi relata sobre a importância da formação continuada e a possibilidade que a mesma tem de fazer o “convencimento” dos professores, já que muitos profissionais participam das formações apenas para progredir na carreira.

Olha só, a formação continuada é uma coisa necessária, porém, no entanto muitos professores fazem opção de fazer a formação e não pelo fato de ter uma formação, mas pelo fato que ela pode ajudar na elevação da sua carreira né, então isso é um ponto. A formação continuada é fundamental, mas muitos que fazem essa formação, não tem nenhum interesse necessário de colocar isso em prática. O grande bom da formação, da gente saber disso, é que dentro da formação a gente precisa fazer esse convencimento, conseguir fazer com que eles mudem que eles ampliem a sua visão, e aí eles deixam de ter uma visão egoísta e passam a ter uma visão mais comprometida com transformação da educação das relações étnico-raciais. Eu acho que é investir na formação, ela é extremamente necessária sempre (Prof. Almasi).

Nesse aspecto, independente do interesse dos professores para participar do curso GTERER, acreditamos que a participação foi uma oportunidade para a sensibilização e meio para admitir a existência do racismo e enfrentá-lo, já que esta questão é fundamental para começarmos a falar de mudanças educacionais no que se refere às relações étnico-raciais. Para Santos (2010),

nestes termos, a qualificação dos profissionais da educação se torna imprescindível para que possamos melhor lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e a discriminação no ambiente escolar. A qualificação deve envolver de forma complexa esses indivíduos, buscando mudança de valores para que eles tenham condições de criticar a cultura hegemônica e até mesmo desmistificar as representações que são construídas sobre a cultura e o povo negro. Faz-se necessário, nos cursos de qualificação docente, discutir e refletir sobre essas representações que eventualmente surgem no cotidiano escolar, uma vez que este é um caminho para que ocorra uma mudança efetiva. Lança-se assim, a possibilidade de termos professores sensíveis e capazes de conduzir as relações entre diferentes grupos étnico-raciais, essenciais para o processo de transformação da educação brasileira (SANTOS, 2010, p. 190).

Corroborando ainda com a reflexão, para Gomes (2006), a falta de formação continuada ou o argumento de que os professores não se encontram preparados para lidarem com a temática, evidencia, em muitos dos casos, um ideal de escola que se mantêm avessa à diversidade cultural e que pouco problematiza as questões étnico-raciais, contribuindo, assim, na manutenção dos lugares sociais de desprestígio para o povo negro e afro-brasileiro. Como afirma Gomes (2006),

Não é tarefa fácil para nós, educadores e educadoras, trabalharmos pedagogicamente e inserirmos no currículo uma discussão profícua sobre a diversidade cultural, de um modo geral, e sobre o segmento negro, em específico. Apesar de reconhecermos, pelo menos no nível do discurso, que a construção social, cultural e histórica das diferenças, ou seja, a diversidade, é algo de belo e que dá sentido à nossa existência, sabemos que, na prática, no jogo das relações de poder, as diferenças socialmente construídas e que dizem respeito aos grupos sociais e étnico-raciais menos favorecidos foram naturalizados e transformados em desigualdades (GOMES, 2006, p. 25).

Da mesma forma, as pressões de ordem legal e institucional não parecem suficientes para mobilizar inúmeros outros professores, talvez ainda a maioria, que se mostram alheios ou que não tomam conhecimento das determinações legais, por razões

também diversas, inclusive pelo sentimento de despreparo e a insegurança para abordar a temática étnico-racial ou ainda pela falta de interesse. Como relata o professor Almasi, “agora quando eu falo, o interesse também é porque hoje você tem uma possibilidade muito grande material, mas o professor não procura, o professor não quer” (Prof. Almasi).

Corroborando na reflexão, a pesquisa nacional sobre as “Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n.º 10.639/03” coordenada por Gomes (2012), apontou que o desinteresse pelas questões étnico-raciais, notado em algumas escolas, não diz respeito apenas às questões do racismo, da discriminação, do preconceito e do mito da democracia racial. Está relacionado também ao modo como os professores lidam com questões mais gerais de ordem política e pedagógica, por exemplo, descompromisso com o público, desestímulo à carreira e à condição do docente, formas autoritárias de gestão, bem como visões políticas conservadoras de maneira geral (GOMES, 2012).

Para Santos (2010), investigar quais experiências levam alguns professores a assumirem este trabalho, enquanto outros se mostram alheios ou resistentes em realizá-lo, é uma forma de contribuir para a efetivação de uma legislação educacional que, diferentemente de inúmeras outras, “emerge a partir de pressões e disputas oriundas dos movimentos sociais e, portanto, vincula-se a questões sociais conflituosas e atravessadas por relações de poder” (SANTOS, 2010, p. 202).

Outra dificuldade enfrentada pelo Professor Moza para desenvolver as atividades relacionadas à temática étnico-racial refere-se à resistência de alguns estudantes do ensino médio:

Dificuldade, primeiro no diálogo em sala de aula, não existe uma resistência de confronto, por exemplo, mas o moleque ele já vem resistente, eu acredito que não existe uma dificuldade que seja estrutural, a escola, por exemplo, ela em momento algum interveio no trabalho que eu fiz, então ela me dá liberdade, autonomia, para eu desenvolver as práticas. Então no quesito escola eu não teria nada a relatar como um elemento que poderia ser negativo. No quesito alunado, eu acredito que a gente já perdeu uma parte da luta. E o discurso hegemônico ele já conseguiu se instaurar, um discurso hegemônico ele não vai tratar a demanda de minorias sociais (Prof. Moza).

Pelo relato do professor, a maior dificuldade não é com a direção de escola ou com a equipe pedagógica ou ainda com os colegas, mas com a resistência de alguns estudantes. Resistência que não era manifestada pela “impossibilidade do discurso”, mas é pela percepção do professor de que seu discurso não estava atingindo o resultado esperado, ou seja, os estudantes ainda continuavam tendo posturas preconceituosas porque o “discurso hegemônico conseguiu se instaurar” (Prof. Moza).

Ao questionar o professor Moza sobre porque não se atingia o resultado esperado, ele afirmou:

[...] Eu digo isso porque eu tenho alunos que eu presenciei a caminhada do ensino médio dele todo, peguei no primeiro ano e, hoje ele tá no terceiro ano. Então aquela brincadeira do primeiro ano ela não vai existir mais porque ele sabe, por exemplo, que, toda vez que aquilo aconteceu, vou parar aula e vou dar o Sermão da Montanha e vou falar sobre a coisa, não falar xingando ele não, sabe? Eu falo trazendo um problema, só que eu compreendo que aquele menino ele não assimila a essência desse discurso que eu tô falando, que não é um discurso que quer moralizar e falar não faça isso, eu quero que ele se conscientize, assim, sabe? E eu vejo ainda no terceiro ano em algumas posturas deles, o que acontecia no primeiro ano (Prof. Moza).

Percebe-se pelo relato que todo esforço na educação para as relações étnico-raciais despendido com os estudantes durante os três anos do ensino médio ainda não tinha resultado em uma “conscientização” de todos os estudantes. Avalia que até conseguia o discurso “politicamente correto²⁴”, mas continuava percebendo situações de preconceito e discriminação racial na sala de aula.

Cabe considerar, na análise dos dados desta investigação, que o professor Moza só tinha cinco anos de carreira no magistério e foi entrevistado em outubro de 2018, logo após o resultado das eleições presidenciais. Temos a hipótese de que o contexto das eleições influenciou no relato do professor e expôs a sua preocupação com o discurso dos estudantes da escola.

E aí eu observo que houve uma crescente do diálogo sobre a questão racial, mas junto com a crescente do diálogo houve também a crescente de um posicionamento conservador que veio tratar a coisa como algo que não existe, que é da cabeça e que não precisa e dentro do contexto em que a gente está inserido. Esse discurso é muito forte, esse sujeito ele não se identifica com a causa e ele ainda acha que é besteira. Acho que a gente tá é no momento realmente histórico onde o diálogo da minoria ele começa e perder espaço e ele começa a ser mal visto por um grupo da sociedade e isso tem influenciado nossos estudantes (Prof. Moza).

Como já dito anteriormente, reconhecer o papel da escola, sua dimensão cultural e como o professor postula a sua prática pedagógica nos possibilita estabelecer entendimentos sobre os avanços e as dificuldades enfrentadas pela escola no trato das questões étnico-raciais. Pelo relato do professor Moza, entendemos que o mesmo se sente preocupado por não conseguir que todos os seus estudantes tenham um discurso consciente e atitudes de enfrentamento ao racismo.

Acreditamos que, neste caso, não se trata de o professor ser o “salvador” e acreditar que pode mudar todos os seus estudantes, mas da hipótese, do desafio de buscar

²⁴ Refere-se à neutralização de uma linguagem ou discurso, evitando o uso de narrativas estereotipadas ou que possam fazer referência às diversas formas de discriminação existentes, como o racismo.

ver a escola e seus estudantes com um olhar capaz de perceber a evolução do seu trabalho, talvez, desenvolver outras práticas pedagógicas. Nesse aspecto, desafio esse que não deve ser somente atribuídos ao professor, como corrobora Franco (2012), ao afirmar: “[...] o professor sozinho não transforma a sala de aula; as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo: ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula” (FRANCO, 2012, p. 162). Este olhar e esta percepção têm apontado para um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente construção da identidade docente.

Neste aspecto, Pimenta (2006), reconhece que através dessa reflexão da prática é que podem surgir novas possibilidades de mudanças. É na tentativa de responder às demandas da prática e de superar os desafios “[...] as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas da atividade de ensinar” (PIMENTA, 2006, p. 21).

5.2.3 Mudanças nas práticas pedagógicas

Inicialmente, uma das dimensões do trabalho docente, de acordo com Tardif e Lessard (2005), é o trabalho como atividade, ou seja, ensinar implica ações concretas realizadas em sala de aula, ou fora dela, com vistas a promover aprendizagens e socialização dos alunos, ações essas que se dão por meio de interações, o que afeta diretamente as orientações e as técnicas do trabalho, as estratégias, recursos e saberes dos professores. Nesta sessão da investigação, que implica no relato das atividades realizadas pelos cursistas do GTERER, Tardif e Lessard (2005) destacam a importância da fabricação dos próprios instrumentos de trabalho pelos professores, como os textos e materiais pedagógicos em geral, ou ainda sua constante reinterpretação, no caso de materiais pedagógicos de outros, com vistas a adaptá-los aos contextos concretos e variáveis da ação cotidiana (TARDIF, LESSARD, 2005).

Nesse sentido, os relatos dos professores Passua e Almasi demonstraram que as atividades que os mesmos influenciaram, estimularam e desenvolveram em suas escolas visavam a elevar a autoestima dos estudantes negros. Para o professor Almasi, elevar a autoestima dos estudantes deve ser o principal objetivo do trabalho com a temática étnico-racial.

Olha, é fruto de todo esse processo, toda a discussão de GT tudo mais, uma participação direta e indiretamente, a gente criou lá na unidade do trabalho o

projeto Afro Ciência, que é a ideia de discutir a África, né, os afro-brasileiros do ponto de vista científico. Então a gente tem feito isso desde 2014, e é interessante porque a gente percebe nos estudantes, e aí eu já tinha pontuado que ele começa a se reconhecer histórias, em ter passado, e começa a ter uma autoestima elevada, é o menino e se acha bonito pelo cabelo, e se acha bonito pela sua estética, se acha bonito com um montão de outras coisas. [...] A questão do cabelo, a questão da pele, a questão da roupa toda colorida, né, eles têm se sentido também muito mais seguros, muito mais firmes. Então os meninos né, a gente percebe que tem muito mais orgulho depois de um trabalho desse, esse é muito mais orgulho de dizer que se reconhecer enquanto negros e negras. Então eu acho que o mais importante todo esse processo é autoestima dos estudantes, isso faz uma diferença enorme, não e nem questão de teoria, mas a autoestima, se reconhecer como um sujeito da história e reconhecer a história dos seus antepassados. Sim, é o principal diferencial. Não é o melhor nem pior, mas o principal (Prof. Almasi).

O que eu senti do universo dos estudantes lá na escola? Que você muda um pouco ambiente da escola, eles começaram a se autoafirmar. Qual que foi o impacto? [...] Então eu acho que as atividades impactou na autoestima deles como estudantes do ensino médio, naquela fase que estão precisando se autoafirmar e que eles podem até não saber verbalizar, mas percebem muito preconceito, racismo não eram os melhores estudantes da escola naquilo que a escola tem como centralidade, mas tinha outras habilidades. Então acho que isso impactou na autoestima dos meninos, nós tivemos meninas depois que assumiram cabelo crespo e é isso sabe, era uma numa sala, depois uma outra. [...] Mesmo que seja pouco é mesmo que seja um numa sala, outra sala, mas aquilo ali já é uma menina que já não está mais aprisionada ali dentro daquele preconceito, não está mais aprisionada naquele sofrimento, mas alguém que resgatou a autoestima, e que já está mais empoderada. É isso que a gente mais espera, e inevitavelmente vai melhorando o ambiente da sala e vai melhorando até um ambiente entre nós dentro da escola (Prof.^a Pasua).

Como já dito anteriormente, é dentro da sala de aula que pode, e muitas vezes se faz, aprofundarem os estereótipos, até mesmo sobre o próprio estudante negro, que acaba por ter sua imagem vinculada ao perigo, à pobreza, à criminalidade, etc. Sendo assim, pode-se afirmar que dentro da escola o racismo está presente em todas as partes, desde as relações pessoais até nos materiais didático-pedagógicos, e isso se manifesta de diversas formas nos alunos, como:

a autorrejeição, desenvolvimento de baixa autoestima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar (CAVALLEIRO, 2005, p. 12).

Neste sentido, falar em autoestima envolve muito mais do que “se gostar”, está diretamente ligado com as relações entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Para Romão (2001), é importante considerar que ter autoestima elevada ou baixa autoestima está relacionado à sua história, seja ela de vida ou social, individual ou coletiva. Mesmo que tenham ocorrido alguns avanços nos últimos anos, ainda são fortes em nosso currículo

escolar, no cotidiano, na mídia através das novelas, na imprensa através de propagandas, que a imagem do negro está associada a atividades de pouco prestígio.

Para que o estudante negro se veja de maneira positiva, é fundamental o autorreconhecimento como ser histórico e social que se constrói na convivência com o outro e o conhecimento de sua origem e suas raízes (SILVA, 2006). É preciso que os estudantes não se envergonhem de sua identidade, o que pode ser trabalhado através da valorização da cultura e da estética negra, oportunizando aos estudantes práticas pedagógicas que propiciam a construção da imagem positiva do povo negro e, por consequência, de si próprios.

De acordo com Candau (2003), diversos estudos têm demonstrado que crianças e jovens negros, principalmente do sexo feminino, são as maiores vítimas de preconceito, “alvo de práticas discriminatórias que afetam seu autoconceito e sua autoestima e induzem-nas a ver a si mesmas como inferiores às demais” (CANDAU, 2003, p. 25).

Acreditamos que trabalhar as raízes do povo negro com os estudantes, compreendendo os como indivíduos pertencentes a culturas coletivas, fortalece a ideia de que a autoestima não é inerente à personalidade, mas resultado das relações sociais e históricas. Além disso, colabora para a desconstrução do universo racista instaurado na escola e minimiza as desigualdades sociais, valorizando o pluralismo cultural (SILVA, 2006).

Outra a mudança percebida pelo professor Moza em sua prática pedagógica, após participarem do curso GTERER refere-se à necessidade de confeccionar e de encontrar materiais de referência na temática para desenvolver em sua disciplina.

Primeira coisa, teve a necessidade de encontrar material, eu precisei realmente me voltar e buscar, porque o que acontece é que apesar de trabalhar com a questão factual do racismo na vivência diária, no cotidiano, eu nunca tinha, por exemplo, me envolvido em tentar construir um material que realmente fosse desenvolvido por pessoas negras, que refletiam sobre a causa negra. Isso inovou o meu modo de dar aula de certo modo, porque algumas reflexões que o meu conteúdo trabalha, elas são abordadas por alguns autores, trazendo sempre o elemento da questão racial. Então eu consegui, por exemplo, utilizar o GT para construir ferramentas que levam para dentro da sala de aula não só a questão do racismo cotidiano, mas também da questão da filosofia negra para dentro de sala de aula. Eu descobri, por exemplo, uma obra que chama a Crítica da Razão Negra, que ela faz uma leitura sensacional com o nome da obra, já é o nome que faz referência a Crítica da Razão Pura de Kant e ele vai fazer realmente uma reflexão de como o pensamento ocidental se vale do racismo para poder consolidar um sistema de opressão que se beneficia dessa estrutura que discrimina um grupo (Prof. Moza).

Nesse aspecto, o professor Moza citou o livro “Crítica da Razão Negra”. Este livro é de autoria de Achille Mbembe²⁵. Trata-se de uma obra profundamente teórica, permeada pela filosofia política, publicada em 2014. Mbembe é acadêmico comprometido com a temática e “elabora o conceito de Negro, sobre a evolução do pensamento racial europeu que o origina e sobre as máscaras usadas para cobrir o conceito com um manto de invisibilidade” (EUGÊNIO, 2015, p. 1).

O relato da professora Rehema, por sua vez, faz referência ao livro da “Rosa”.

Eu peguei o livro da professora Rosa e adaptei muita coisa do ensino médio, dela era só quase do fundamental né, e ali mostrando os símbolos, uma coisa muito interessante que ela tem é um livro dela tem um questionário né, que aí eu passava uma pergunta, um exemplo, onde fica o Egito? [...] Não dá para você colocar o questionário todo. Dentro da sociologia você vai falar de migração, aí você vai colocar também a questão do negro, da migração forçada e nesse sentido que eu comecei o livro dela foi de grande ajuda. (Prof.^a Rehema).

O “livro da Rosa”, citado pela professora como um material didático de “grande ajuda” foi o Almanaque Pedagógico Afro-brasileiro²⁶, de Rosa Margarida C. Rocha. A obra foi distribuída pela SEDUC a todas as escolas municipais e temos a hipótese de ter se transformado em uma referência didática entre os professores do município.

A fala da professora Rehema nos parece representativa da relação que muitos professores estabelecem com materiais didáticos, especialmente com os chamados “livros didáticos”, cujo tradicional formato, misturando textos, imagens e propostas de atividades, é de certa forma reproduzido no Almanaque. Além disso, a obra apresenta “uns dez projetos prontos”, o que pode se configurar como importante apoio em um momento de aprendizados e buscas para a introdução do tema, sobretudo em se tratando da temática étnico-racial. Este talvez seja o grande mérito encontrado pela professora no referido material e que o torna uma obra bastante peculiar.

Nesse aspecto, entendemos que ainda existe uma carência de materiais didáticos na temática étnico-racial para o ensino médio. Gomes (2012), apontou na pesquisa “Práticas pedagógicas de trabalhos com relações étnico-raciais na escola” os indicadores que dificultaram a implementação do ensino da história e cultura africana nas escolas, entre eles, a falta de recursos didáticos, de publicações no MEC com propostas

²⁵ Nascido nos Camarões em 1957, Mbembe é professor de História e Ciência Política na Universidade Duke (Virgínia, Estados Unidos) e na Universidade Witswatervand (Joanesburgo, África do Sul), além de investigador no Wits Institute for Social and Economic Research (WISER) desta universidade.

²⁶ Publicado pela Mazza Edições, editora belorizontina especializada na temática étnico-racial, sem data.

pedagógicas e de instrumentos práticos para a aplicação em sala de aula (GOMES, 2012). Corroborando com esta reflexão, Cavalleiro (2005), afirma que

é preciso não só a boa vontade e sensibilidade dos profissionais da educação, mas também o fornecimento de material didático-pedagógico antirracista e recurso auxiliar aos professores para que possam ministrar aulas combatendo o preconceito e a discriminação raciais (CAVALLEIRO, 2005, p. 14).

Nos relatos dos professores se sobressaíram às atividades que apontavam para a perspectiva da posituação a busca por mostrar “coisas boas”, “imagens bonitas e positivas” acerca da história e cultura dos africanos e dos afrodescendentes. Essa perspectiva de posituação se confirmou no projeto “Afro-ciência” relatado pelo professor Almasi: “a gente criou lá na unidade do trabalho o projeto Afro-ciência, que é a ideia de discutir a África, né, os afro-brasileiros do ponto de vista científico”. Esse projeto, desenvolvido em uma das unidades da FUNEC visou, entre outros objetivos, aos estudos sobre as diferenças de cor de pele e tipos de cabelos, buscando-se explicações do campo das Ciências que ajudam a compreender as mudanças e adaptações que levaram a tais diferenças e junto a isso, a desconstrução do conceito biológico de raça.

O professor Almasi também reafirmou a utilização de jogos sobre o continente africano em suas aulas, oportunizando aos seus estudantes vivenciarem, através do lúdico, aprendizagem do respeito à diversidade étnico-racial.

[...] um deles é o processo de um quebra-cabeça que a gente consegue pensar o continente Africano, os alunos encontrar conhecimentos sobre continente Africano através de a brincadeira né, você trabalhar com quebra-cabeça de forma que eles montem o continente destacando, por exemplo, os países de língua portuguesa, né, outra dinâmica também são jogos uma espécie de bingo né que os meninos vão descobrir também alguns elementos aspecto do processo de independência da África né, são os principais lideranças esses jogos, essas brincadeiras eu acho que elas não vão envelhecer, estão sempre em pauta (Prof. Almasi).

Outra percepção de mudança nas práticas pedagógicas foi a estratégia utilizada pela professora Passua em iniciar a discussão da temática com seus estudantes a partir da literatura.

O que eu tô conseguindo materializar é a entrada através da literatura dos contos e da poesia. Eu gosto muito de começar com os contos e com a contação de história, ganhar os meninos para isso, eu tenho muito esse contato, é muita essa estratégia da oralidade, de falar, de colocar naquele lugar, de dizer que como é importante, de deixar que eles repontem e para depois eles trazerem os livros e mostrar, é essa a primeira estratégia (Prof.^a Pasua).

Com a obrigatoriedade do ensino da História e cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas, conforme a Lei n.º 10.639/03, a literatura passa a ser um dos meios para que o professor possa transmitir tais informações a respeito da cultura e história afro-

brasileira, trazendo então a preocupação sobre as representações dos personagens que serão apresentados às crianças, adolescentes e jovens.

Na contemporaneidade, os livros de literatura infanto-juvenil rompem com as representações que inferiorizam os negros e sua cultura. De acordo com Mariosa e Reis (2011, p.45) “As obras os retratam em situações comuns do cotidiano, enfrentando preconceitos, resgatando sua identidade e valorizando suas tradições religiosas, mitológicas e a oralidade africana”. Corroborando tal reflexão, para Jovino (2006) a literatura infanto-juvenil na temática étnico-racial tem contribuído para uma visão positivada de África e a valorização da cultura afro-brasileira.

Na literatura infanto-juvenil contemporânea, muitas obras têm buscado uma representação não estereotipada do negro e da cultura negra com o intuito de contribuir com os seguintes temas: uma outra visão de África, uma ilustração de personagens negros que não difunda estereótipos negativos e não corrobore para o racismo, uma valorização dos traços e símbolos da cultura afro-brasileira, tais como as religiões de matrizes africanas, a capoeira, a dança e os mecanismos de resistência diante das discriminações (JOVINO, 2006, p. 233).

A professora Eidi relatou os principais conteúdos abordados na temática étnico-racial e metodologia utilizada com seus estudantes:

Com os meus alunos eu trabalho a importância do continente africano para a história da humanidade. A importância histórica e cultural dos povos africanos que vieram para o Brasil para serem escravizados. A reflexão sobre discriminação, preconceito e racismo o que é, por que existe. As diferenças sociais e econômicas entre negros e brancos. As condições dos negros na atualidade. Abordo essas questões em textos, pesquisas, debates, durante o ano todo (Prof.^a Eidi).

Nesse aspecto, os conteúdos e a metodologia relatada pela professora Eidi, assim como os dos outros entrevistados, estão voltadas à valorização do sujeito afro-brasileiro na construção de uma sociedade mais justa e equitativa, com afirma Costa (2008):

Com certeza, a partir do momento que o universo escolar passa a tratar cientificamente da história do Continente Africano, de seus países e respectivas matrizes étnico-culturais; do sequestro e da venda clandestina de negros africanos para o trabalho escravo no Brasil; dos processos ideológicos de construção das categorias de raça e cor que sustentam a prática do racismo, bem como dos complexos psicológicos que permeiam o imaginário sociocultural brasileiro, a educação nacional será, de fato, um palco no qual se encenam novas performances de igualdade de direitos, liberdade de interação de saberes e respeito às diferenças (COSTA, 2008, p.35).

Enfim, a partir dos relatos dos professores entrevistados e mesmo depois de transcorrido dois anos do término do curso GTERER, estes profissionais perceberam mudanças em suas práticas pedagógicas com foco na temática étnico-racial.

5.3 Apresentação e análise das práticas pedagógicas observadas

Como já visto anteriormente, a prática pedagógica tem um sentido político, estabelecendo uma intenção de mudanças na escola e na sociedade, organizando-a “[...] intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas e requeridas por dada comunidade social” (FRANCO, 2012, p. 154), entre elas, as práticas pedagógicas voltadas à temática étnico-racial.

As práticas pedagógicas acontecem no cotidiano das relações que são desenvolvidas na escola e se estruturam no progresso das ações cotidianas dos professores. É uma prática intencionalmente organizada para alcançar objetivos específicos, manifestando-se com gesto, atitude e comportamento reflexivo e criativo (SOUZA, 2006).

Com esse entendimento, a discussão das práticas pedagógicas observadas foi parcial, focada num momento específico com os professores, e a opção foi buscar discutir aspectos específicos desse momento, no intuito de identificar como os sujeitos de pesquisa, participantes do curso GTERER, desenvolvem atualmente práticas pedagógicas que contemplam a diversidade étnico-racial. Portanto, não buscaremos fazer aqui uma descrição exaustiva das possibilidades das práticas pedagógicas.

Desse modo, na observação fica evidente a importância das experiências pessoais e do curso GTERER nas práticas pedagógicas dos professores. Percebemos a preocupação dos professores em desenvolver um trabalho mais sistemático sobre a temática étnico-racial, ao incluir atividades que a princípio, levassem os estudantes a refletir sobre a temática étnico-racial.

Nesta seção iremos apresentar o relato das práticas pedagógicas observadas em sala de aula e desenvolvidas pelos interlocutores da pesquisa, bem como a análise das mesmas.

5.3.1 Cartografia Social (Prof. Moza)

A atividade de Cartografia Social foi desenvolvida pelo professor Moza na Escola Cabo Verde²⁷. Esta unidade escolar fica em uma área de periferia do município de Contagem e possui tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio.

²⁷ Em função de anonimato das unidades escolares, adotaremos o nome dos países africanos de língua portuguesa (Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe).

Na entrevista, foi solicitado ao professor Moza a observação de uma atividade a ser desenvolvida com seus alunos na temática étnico-racial. O professor relutou no primeiro momento, mas concordou. Disse que iria desenvolver a atividade da cartografia social, proposta pelo GTERER com uma turma do segundo ano do ensino médio em preparação às atividades da semana da Consciência Negra. A escolha por essa turma, segundo Moza, foi pelo fato de já ter realizado essa atividade em 2016 com os primeiros anos, e não ter tido um resultado satisfatório, pois, os estudantes não se comprometeram com a atividade. Achava que os estudantes do segundo ano eram mais maduros e comprometidos.

Combinamos o dia em que ele iria iniciar a atividade. Desse modo, no dia 19 de setembro de 2018 acompanhamos o professor na turma 2001 do segundo ano, no turno da manhã. Esta turma tinha 36 estudantes, em sua maioria, negros.

Inicialmente, os estudantes estranharam a nossa presença. Isso ocorreu porque o professor Moza não havia comunicado antecipadamente aos estudantes que iríamos acompanhar a atividade. Depois das devidas apresentações, nos sentamos no final da sala e começamos a anotar no diário de campo as explicações e orientações do professor Moza.

O professor iniciou com a explicação do conceito de cartografia social, dizendo que “era a possibilidade de os estudantes serem protagonistas do seu mapa, ou seja, o aluno iria criar seu próprio mapa”. Mas esse não era qualquer mapa. Era o mapa da região em que em que eles moravam, mas teriam que fazer o levantamento de residência de pessoas, grupos artísticos, culturais ou religiosas ligados à temática étnico-racial, tendo como referência a escola. Como exemplo, o professor citou os grupos de capoeira, as benzedoiras da região, os terreiros de Umbanda e Candomblé, os grupos de Congado e de Folias de Reis, etc. Explicou que o objetivo era fazer um levantamento na região dos grupos e pessoas envolvidas ou que tivessem relação com a temática étnico-racial. Esse mapa deveria ser entregue no dia 03 de outubro, ou seja, quinze dias depois, em uma folha A4, com título e legendas. Esta atividade seria avaliada.

Os estudantes tiveram muita dificuldade para entender o que o professor Moza estava solicitando. Para sanar as dificuldades, o professor teve que desenhar na lousa da sala um exemplo de como deveria ser a atividade e recomendou aos estudantes que buscassem informações com aos parentes, vizinhos e amigos. Vários foram os questionamentos dos estudantes: se poderia ser entregue a lápis, se poderiam colorir, acharam muito difícil a atividade, a falta de tempo para conversar com as pessoas, etc. Estes questionamentos só terminaram com o fim da aula.

No dia 03 de outubro retornamos à escola Cabo Verde e acompanhamos o professor Moza à sala 2001, agora, para observarmos o retorno da atividade. Sentamos novamente no final da sala de aula. Observamos que alguns estudantes estavam ainda terminando o mapa e outros estavam complementando as informações com o mapa de outros colegas.

O professor Moza iniciou dizendo que recolheria o mapa no final da aula. Mas antes queria ouvir dos alunos quais foram os “achados”. Talvez pela nossa presença, os estudantes ficaram com receio de apresentarem os mapas. Pouco a pouco, estimulados pelo professor Moza, foram se “soltando”.

Observamos na fala dos estudantes, que alguns deles conseguiram de fato, mapear os grupos de capoeira, benzedoiras, terreiros e congado. Outros estudantes, porém, fizeram o mapa mapeando apenas um grupo ou pessoa. A grande surpresa, na fala dos estudantes, foram eles terem percebido que muito próximo da escola havia dois grupos de capoeira, um terreiro de Candomblé, duas instituições que ensinavam dança afro e oficina de tambor e uma benzedeira.

Ao final da aula, o professor Moza recolheu os mapas e disse aos estudantes que essa atividade de cartografia social seria muito útil na preparação da Semana da Consciência Negra na escola, pois, para o professor, esse mapeamento poderia ser usado para aproximar os grupos e pessoas da comunidade escolar.

Ao analisarmos as práticas pedagógicas dos professores, ressaltamos a prática do professor Moza. Ao propor novamente a cartografia social para seus estudantes, oriunda da experiência formativa no GTERER e com o objetivo de fazer um levantamento na região dos grupos e pessoas envolvidas com a temática étnico-racial, o professor evidencia “a necessidade de que as práticas pedagógicas explicitem sua intencionalidade e dialoguem com os coletivos sobre os quais atua” (FRANCO, 2012, p. 154). O movimento de olhar, avaliar e refazer a prática pedagógica aponta para o entendimento que a prática pedagógica proposta pelo professor Moza foi reflexiva. Desse modo, essa prática reflexiva pode possibilitar avanços no processo consciente do ensino e aprendizagem, a partir do reconhecimento dos fatores externos que modificam e permeiam o fazer pedagógico (FRANCO, 2012).

Também fica evidenciada a utilização desse levantamento para a “Semana da Consciência Negra”, pois era intenção do professor aproximar da escola os grupos culturais e pessoas ligadas à temática. Nesse aspecto, a intenção do professor Moza poderia gerar o envolvimento e a participação de sujeitos e de diversos grupos ou movimentos

sociais, o que poderiam contribuir para a discussão da temática na escola. Para Gomes (2008), essa contribuição seria importante porque

os negros, por meio da sua vivência cotidiana, das lutas do movimento negro brasileiro e das ações dos grupos culturais, politizam a própria história e, ao fazerem isso, politizam a história do Brasil. Eles o fazem quando denunciam o racismo, quando criam práticas de resistência, quando dão publicidade às suas práticas culturais, quando lutam por direitos sociais e identitários, quando retiram as práticas culturais de matriz africana e afro-brasileira do lugar do exotismo onde elas, lamentavelmente, ainda são colocadas (GOMES, 2008, p. 138).

Outro aspecto a ser analisado na prática pedagógica do professor Moza é o seu caráter inovador. Normalmente a maioria das práticas pedagógicas que envolvem a temática étnico-racial envolvem atividades de leituras, dramatizações, filmes, rodas de conversas, músicas, danças, pinturas, desenhos, visitas a espaços educativos e exposições (SANTOS, 2010). Como professor de filosofia, Moza, ao propor a cartografia social, mesmo com as dificuldades dos estudantes, propiciou para os mesmos a elaboração um sistema de signos de forma ordenada (ALMEIDA; PASSINI, 2008) ao construírem significados na temática étnico-racial, ao passo que precisaram generalizar, classificar e selecionar informações que foram mapeadas, além de usar a escala para reduzir o espaço para a representação, desenvolvendo também, o raciocínio lógico (ALMEIDA; PASSINI, 2008).

Nesse aspecto, o caráter inovador da atividade pedagógica está no protagonismo dos estudantes e do professor Moza, por serem sujeitos ativos em suas aprendizagens, como afirma Cunha (2006),

[...] o protagonismo assumiu por fim, uma importante condição por uma aprendizagem significativa. É a condição de inovação porque rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos em suas aprendizagens (CUNHA, 2006, p. 68).

Além disso, o fato de o professor Moza propor novamente a atividade da cartografia social, mesmo não tendo uma experiência positiva da atividade, mesmo inseguro, nos remete ao entendimento de que a reflexão e a problematização sobre esta prática pedagógica também pode ser considerada uma inovação.

Compreender os impasses da prática pedagógica como uma possibilidade reflexiva e de problematização da ação docente já é, em si, uma inovação. Acostumados a almejar uma pedagogia de consenso, alicerçada em soluções prescritivas, incluir a dúvida e a insegurança como parte do processo de decisão profissional significa um importante avanço dos professores na direção de uma ruptura paradigmática (CUNHA, 2006, p. 61).

Nessa perspectiva, consideramos a prática do professor Moza inovadora porque, para Pimenta (2006), precisamos de “[...] profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregada de conflitos e de dilemas, o que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados” (PIMENTA, 2006, p. 21).

5.3.2 Vídeos sobre países africanos de língua portuguesa (Prof. Almasi)

A observação foi realizada em novembro de 2018 na turma 101 de primeiro ano do ensino médio da FUNEC, que contava com 37 estudantes, em sua maioria, negros. Esta unidade escolar também está situada em uma área de periferia de Contagem, a qual denominamos de Escola Guiné-Bissau.

No dia combinado com o professor Almasi, 25 de outubro de 2018, depois das devidas apresentações, nos sentamos em uma cadeira no meio da fila, pois a sala estava lotada e não tinha mais lugar disponível. A turma era bastante agitada. O professor teve que chamar a atenção da turma e explicou que estava passando uma atividade em dupla. Cada dupla deveria fazer um vídeo de um minuto sobre qualquer um dos cinco países de língua portuguesa do continente africano.

Explicou que como estavam sendo preparadas várias atividades para a Feira Afrociência e, como eles estavam estudando o tráfico negreiro, seria interessante conhecer um pouco mais do continente africano, e a atividade também seria avaliada. Orientou que os estudantes deveriam usar a criatividade, anexando fotos, imagens, músicas, textos e efeitos no vídeo. A dupla deveria salvar em um pen drive para apresentação no dia 17 de novembro na sala de vídeo. A aula terminou com professor tirando as dúvidas dos estudantes. Conversando com o professor Almasi, constatamos que ele tinha o curso de produtor cultural, tendo domínio básico na produção de curtas metragens.

No dia 17 do novembro, estávamos novamente na escola. Como combinado, fomos para a sala de vídeo da escola e já estava tudo preparado, pois o professor Almasi havia chegado mais cedo e organizado toda a infraestrutura. O professor solicitou os pen drives, e disse que cada dupla após o seu vídeo deveria falar um pouco da experiência e o que chamou a atenção sobre o país pesquisado.

Observamos que houve uma concentração de vídeos relacionados aos dois maiores países de língua portuguesa na África, Angola e Moçambique. Apenas dois estavam relacionados a Cabo Verde, um relacionado a São Tomé e Príncipe e nenhum a

Guiné-Bissau. Duas duplas não tinham realizado a atividade. Observamos também que foram poucas as duplas que tinham se preparado para falar do país escolhido. A grande maioria das duplas tinha feito o vídeo, mas não se preocuparam com a origem das imagens e fotos selecionadas na internet. Ao término da fala de cada dupla, o professor Almasi fazia suas considerações sobre o vídeo, principalmente aos aspectos didáticos e visuais. Ao final, anotava sua avaliação em seu caderno.

A observação da prática pedagógica do professor Almasi a partir da proposta da confecção de vídeos de um minuto sobre os países africanos de língua portuguesa pelos estudantes visava levá-los a conhecer um pouco mais o continente africano. Neste sentido, a proposta do professor Almasi pretendia desfazer a noção primária dos estudantes de que, naquele continente, só existe miséria, fome, doenças endêmicas, guerras e atraso. Almejava que os estudantes percebessem que na África existe uma riqueza cultural, étnica, linguística, artística, intelectual, bem como as nuances de uma história tão complexa.

Essa revisão histórica do nosso passado e o estudo da participação da população negra brasileira no presente, poderão contribuir também na superação de preconceitos arraigados em nosso imaginário social e que tendem a tratar a cultura negra e africana como exóticas e/ou fadadas ao sofrimento e miséria (GOMES, 2008, p. 72).

A proposta da confecção de pequenos vídeos pelo professor Almasi, além de estimular a criatividade e despertar a curiosidade dos estudantes, compartilha com a concepção de Souza (2006), a respeito da utilização do cinema em sala de aula. De acordo com a autora:

Na sala de aula, como em qualquer espaço educativo, o cinema é um rico material didático. Agente socializante e socializador, ele desperta interesses teóricos, questionamentos sociopolíticos, enriquecimento cultural. E cada vez mais, tem-se intensificado o número de programas educativos e formativos em que o cinema é utilizado como um dos aparatos tecnológicos da educação (SOUZA, 2006, p. 9).

5.3.3 Mulheres Negras (Prof.^a Rehema)

Após o término da entrevista com a professora Rehema, em setembro de 2018, solicitamos fazer a observação participante de algumas de suas aulas. A professora a princípio ficou reticente, mas depois de ouvir as explicações, concordou. Disse que era para voltarmos próximo a novembro, pois já existia um planejamento na unidade da FUNEC do curso de informática de realizar um projeto na temática étnico-racial, mas que ainda não havia sido discutido com o grupo de professores.

Como solicitado pela professora, entramos em contato no início de novembro e acompanhamos duas de suas aulas. Antes de entramos para a sala, a professora nos informou que os professores tinham conversado um pouco sobre o dia 20 de novembro, ficando acertado que todos os professores propusessem atividades na temática com os estudantes. Confidenciou-nos também que tinha percebido que só os professores da área de humanas estavam planejando fazer alguma atividade na temática, e que, até aquele momento, não tinha percebido qualquer discussão ou movimentação das disciplinas técnicas.

A professora também nos informou que tinha feito uma parceria com a professora de português e a auxiliar de biblioteca para realizarem um sarau de poesia com o tema “mulheres negras”. Ao chegarmos à sala, fomos apresentados para os estudantes e sentamos na mesa ao lado da professora.

A professora Rehema iniciou falando sobre o dia “20 de novembro”, da sua importância e que, naquele ano, as professoras de sociologia e português, juntamente com a auxiliar de biblioteca, tinham acertado em discutir sobre a situação e as condições das mulheres negras no Brasil e propunham realizar um sarau de poesia com a temática no dia 22 de novembro, na biblioteca.

Além disso, informou que a professora de artes iria fazer uma exposição dos trabalhos realizados pelos estudantes, como pinturas e máscaras africanas. Disse ainda que a discussão sobre as condições das mulheres negras seria na aula de sociologia, mas a professora de português é quem iria orientar para a confecção e avaliação das poesias. A auxiliar de biblioteca ficaria responsável por ajudar os estudantes, disponibilizando material e pela organização do local no dia do sarau.

Logo após sua fala inicial, entregou um texto para os estudantes que apresentava os dados sobre as mulheres negras, como a escolaridade, violência doméstica, remuneração e feminicídio. Os dados foram retirados da obra “Retrato das desigualdades de gênero e raça”, cuja última edição foi lançada em 2015. A professora Rehema pediu que os estudantes lessem o texto e perguntou a eles porque as mulheres negras tinham os piores índices de escolaridade e remuneração e os maiores índices de violência doméstica e feminicídio.

Os estudantes começaram a responder, dizendo que elas eram “pobres” e essa pobreza era consequência do processo de escravidão no Brasil. A professora ouvia as respostas e questionava o estudante, fazendo na maioria das vezes, outra pergunta. Citou em alguns momentos, situações de preconceito e discriminação vividos por ela ao longo

de sua trajetória profissional e educacional como mulher negra. A professora Rehema finalizou a aula falando do racismo institucional.

Observamos que eram apenas quatro estudantes negros na sala, três meninos e uma menina. Ao questionarmos a professora Rehema ao fim da aula, se ela tinha uma avaliação porque a maioria dos estudantes era branca, ela afirmou que muitos estudantes eram oriundos de escolas particulares, de classe média, mas, por não terem conseguido passar no processo seletivo do CEFET, tiveram o curso de informática da FUNEC como segunda opção.

No dia 22 de novembro estávamos novamente na escola, agora para acompanhar o sarau de poesia e a exposição dos trabalhos realizados na disciplina de artes. A biblioteca estava toda decorada com frases e cartazes referentes às mulheres negras e com as cadeiras em círculo. Acompanhamos a apresentação das poesias feitas pelos estudantes, que foi coordenada pela professora Rehema. Cada um se levantava e lia a sua poesia para os demais, e ao final, era aplaudido. As poesias ora exaltavam o feminismo negro, ora lamentavam a situação de vulnerabilidade das mulheres negras. Alguns alunos não quiseram ler as suas poesias. Estas poesias tinham sido avaliadas pela professora de português.

A prática pedagógica proposta pela professora Rehema visava subsidiar os estudantes do curso técnico informática com informações, reflexões e discussões sobre as condições das mulheres negras no Brasil, para que os mesmos confeccionassem poesias sobre o tema. Para isso teve como estratégia um texto com dados da população negra, e mais especificamente sobre as mulheres negras. Ao avaliar e discutir os dados com os estudantes, entendemos que estratégia didática utilizada pela professora Rehema possibilitou aos mesmos a constatação de que a população negra vive uma situação de desigualdade social, racial e de direitos. Nesse aspecto, Gomes (2005), postula que

Ninguém nega o fato de que todos nós gostaríamos que o Brasil fosse uma verdadeira democracia racial, ou seja, que fôssemos uma sociedade em que os diferentes grupos étnico-raciais vivessem em situação real de igualdade social, racial e de direitos. No entanto, os dados estatísticos sobre as desigualdades raciais na educação, no mercado de trabalho e na saúde e sobre as condições de vida da população negra, revelam que tal situação não existe de fato (GOMES, 2005, p. 56).

Como já informado anteriormente, a identidade negra de alguns professores e todas as experiências, positivas ou negativas, a ela relacionadas, contribui para um sentimento de identificação com os alunos, principalmente os alunos negros. A professora Rehema se autoidentificou como preta e ao relatar algumas das situações de

preconceito e discriminação vividas por ela desde a infância até à vida adulta, aproximou os estudantes, a maioria brancos, da discussão, provocando outros questionamentos em relação ao sexismo. Neste aspecto, para Marcondes (2013),

o sexismo e o racismo são ideologias geradoras de violência e estão presentes no cotidiano de todos (as) os (as) brasileiros (as): nas relações familiares, profissionais, acadêmicas e nas instituições, o que permite afirmar serem dimensões que estimulam a atual estrutura desigual, ora simbólica, ora explícita, mas não menos perversa, da sociedade brasileira (MARCONDES, M. *et al.*, 2013, p. 16).

A professora Rehema, ao relacionar os dados dos textos com o racismo institucional²⁸, demonstrou ter conhecimento da temática. Além disso, ao aproximar todos os estudantes da temática étnico-racial, branco e negros, a professora desenvolveu uma das práticas pedagógicas na perspectiva da Lei n.º 10.639/03 sob o do ponto de vista das Diretrizes Curriculares Nacionais, caracterizadas por Gomes (2012), que

Visam negros e brancos, pois oferecem aos negros conhecimentos e segurança para se orgulharem da sua origem africana. E aos brancos permitem identificar as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, de viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (GOMES, 2012, p.61).

Nessa perspectiva, o relato pessoal da professora Rehema sobre suas experiências de vida no enfrentamento do preconceito e da discriminação racial e como superou essas situações, revela o quanto é importante, termos professores com vários pertencimentos étnico-raciais que colaboram e modificam o espaço escolar, que influencia alunos e professores da sua convivência, criando outra dinâmica em relação às práticas pedagógicas e ao convívio escolar.

5.3.4 Conceitos fundamentais da temática étnico-racial (Prof.^a Eidi)

Ao solicitar à professora Eidi para realizar a observação de algumas de suas aulas, a entrevistada respondeu prontamente que não faria nenhuma objeção. Combinamos então, a data, e realizamos as observações em novembro de 2018, pois, segundo a

²⁸ No Brasil, o Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI) implementado no Brasil em 2005, definiu o racismo institucional como “o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações (CRI, 2006, p. 22).

professora, a escola estava se mobilizando para a “Amostra cultural”, cujo tema era a diversidade.

A proposta da professora Eidi era trabalhar os principais conceitos da temática étnico-racial com duas turmas de nono ano da Escola Moçambique. Esta unidade escolar atende ao ensino fundamental. Ao questionar a professora qual seria o objetivo desta atividade, a mesma respondeu que tinha percebido que os estudantes apresentavam dificuldade de entender os conceitos de estereótipo, preconceito, discriminação e racismo, e por isso, o objetivo era o de se trabalhar esses conceitos e sanar as dificuldades.

No dia marcado, acompanhamos a professora Eidi nas turmas 901 e 902. Estas turmas tinham 27 e 25 estudantes, respectivamente, sendo a metade das salas, aparentemente, compostas por alunos negros. Após as devidas apresentações, sentamos no final da sala. Inicialmente, a professora entregou quatro cartões para os estudantes, um branco, um amarelo, um verde e um azul e explicou que o cartão branco corresponderia ao conceito de estereótipo, o amarelo à discriminação, o verde ao preconceito e o azul ao conceito de racismo. Posteriormente, escreveu várias frases ou situações relacionadas à temática étnico-racial no quadro, como por exemplo, “não gosto de preto”. Para cada frase ou situação lida pela professora, os estudantes levantavam o cartão que achavam que corresponderia. A professora contava e anotava.

Esse procedimento foi realizado nas duas turmas. O objetivo inicial, segundo a professora, era realizar uma “sondagem” dos conhecimentos prévios dos estudantes a respeito dos conceitos. Observamos que muitos estudantes confundiam os conceitos, assim como havia relatado a professora Eidi.

No dia seguinte, retornamos à escola Moçambique para acompanhar a continuidade da atividade. A professora Eidi iniciou entregando uma folha com a definição dos conceitos para cada estudante. Pediu que um estudante lesse cada um dos conceitos, e à medida que o mesmo realizava a leitura, a professora explicava um por um, dando algum exemplo.

A professora entregou novamente os cartões para os estudantes e retomou as frases e situações da aula anterior. Para cada frase lida, pedia que os estudantes levantassem novamente os cartões, contava novamente, e fazia a correção. Observamos, que a grande maioria dos estudantes, após a leitura e explicação, levantavam corretamente o cartão correspondente à frase lida pela professora. Alguns poucos, ainda permaneciam com dúvidas, principalmente em relação aos conceitos de discriminação e de estereótipo, que

eram rapidamente sanados pela professora. Esta dinâmica foi realizada nas duas turmas observadas.

A prática pedagógica proposta pela professora Eidi objetivou trabalhar os principais conceitos da temática étnico-racial a partir da dinâmica dos cartões. Essa dinâmica foi realizada em dois momentos, o primeiro com o objetivo de saber os conhecimentos prévios dos estudantes sobre os conceitos, e o segundo após leitura e explicação da professora, avaliar a aprendizagem dos estudantes.

Ao propor essa atividade a partir da constatação que os estudantes apresentavam dificuldade em entender os principais conceitos da temática étnico-racial. A professora Eidi fez um processo reflexivo que pode ser evidenciado quando ela identifica e levanta o problema, interroga e problematiza a realidade, coloca hipóteses e faz escolhas fundamentadas em argumentos da razão (ESTEVES, 2010). Para a autora, “[...] a reflexibilidade nos seus estágios mais avançados representa a forma de pensamento crítico que se projeta sobre sua forma de pensar e de delibera do sujeito e, portanto, implica uma considerável autonomia intelectual suportada na dúvida metódica” (ESTEVES, 2010, p. 51).

Em relação à compreensão dos conceitos, é de grande valia para professores e estudantes. Para os professores, Gomes (2005) destaca que

O entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os (as) educadores (as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores (GOMES, 2003, p.143).

Nesse sentido, é de fundamental importância que os professores saibam identificar uma prática racista na escola, saiba distinguir uma situação de preconceito de uma situação discriminação. Como já foi dito anteriormente, algumas práticas racistas podem ocorrer de maneira involuntária, por meio de brincadeiras ou falas despretensiosas ou ainda, por meio de apelidos e xingamentos. Sobre as diversas maneiras de expressar as práticas racistas Munanga (1998), expõe que:

Existem várias maneiras ou formas de expressar e praticar o racismo: rejeição verbal, evitação, discriminação, agressão física, etc. Na rejeição verbal, a hostilidade racial se expressa através da injúria ou da brincadeira, enquanto em outras situações o racista pode preferir evitar pacificamente o contato com os membros do grupo detestado. A discriminação racial no sentido estrito da palavra é praticada quando a igualdade de tratamento é negada a uma pessoa ou a um grupo de pessoas em razão de sua origem racial (MUNANGA, 1998, p.53).

Para os estudantes, temos a hipótese de que o conhecimento acerca dos conceitos de estereótipo, racismo, preconceito e discriminação proposto pela professora Eidi, a partir da dinâmica dos cartões, podem instigar nos estudantes a reflexão sobre a temática, além de contribuir para a mudança de atitudes e comportamentos no cotidiano de sala de aula.

5.3.5 Árvore genealógica (Prof.^a Passua)

Acompanhamos a professora Passua em uma turma de nono ano na Escola São Tomé. Esta escola fica em uma região de periferia de Contagem. A professora Passua também respondeu prontamente a nossa solicitação para realizar a observação participante.

Esta observação foi realizada em fevereiro de 2019, porque no ano anterior, o pesquisador estava trabalhando no mesmo horário da entrevistada, o que dificultava realizar a observação.

A observação foi realizada na turma 4122G, que tinha 31 estudantes no dia 19 de fevereiro. Após a apresentação, sentamos no canto da sala. A professora Passua iniciou falando das Leis n.º 10.639/03 e 11.645/08, e da obrigatoriedade de se trabalhar a História da África de Cultura Afro-brasileira e Indígena. Disse que iria trabalhar durante o ano todo e que os estudantes iriam realizar várias atividades relacionadas à temática. A primeira delas seria a construção de uma árvore genealógica. A professora explicou o que seria uma árvore genealógica e entregou uma folha de ofício com uma árvore desenhada, com vários galhos, um sobre o outro. Nesses galhos, os estudantes deveriam colocar os nomes dos irmãos, pais, tios, avós, bisavós, e assim sucessivamente. Para isso, deveriam entrevistar os familiares.

Explicou para os estudantes que o objetivo da atividade era para ela conhecer um pouco mais a história deles e eles conhecerem um pouco mais a sua própria história. Disse também, que, posteriormente, eles iriam ler contos de origem africana que valorizavam a ancestralidade. Orientou os estudantes para colocarem o nome no centro da árvore e, em um galho toda a ancestralidade da mãe e de outro o do pai. Deu um pequeno exemplo na lousa, relatando a sua própria história. Combinou com os estudantes que esta atividade deveria ser entregue na semana seguinte. Ao final da aula, questionamos a professora Passua por que tinha pedido essa atividade, e ela respondeu que era uma atividade

realizada no curso GTERER quando se discutia os valores civilizatórios²⁹ africanos e também tinha percebido pelo relato dos estudantes que alguns tinham uma relação muito conflituosa com os pais.

No dia acertado com os estudantes, dia 26 de fevereiro, acompanhamos o retorno das atividades. A professora solicitou para que os alunos fizessem um círculo, e disse que cada um dos alunos apresentasse sua árvore genealógica.

Observamos que a maioria dos estudantes da sala 4122G era negra, e foram poucos os estudantes que conseguiram os nomes de todos os bisavós. A grande maioria conseguiu chegar até aos nomes dos avós. Em torno de 12% sabiam somente o nome do pai, pois não chegaram a conhecê-lo. Um caso chamou a atenção turma, quando um estudante disse que morava com avó materna, pois sua mãe havia falecido, nem ele e nem a avó sabiam quem era o pai. A professora terminou a aula fazendo algumas considerações sobre a fala dos estudantes e dos novos de arranjos familiares³⁰. Ao final da aula recolheu as atividades dos estudantes.

A prática pedagógica da professora Passua visava conhecer a história familiar dos seus estudantes e eles conhecerem um pouco mais da sua própria história, a partir da atividade da árvore genealógica. Além desses objetivos, tinha a intenção de prepará-los para iniciar as leituras de contos africanos com foco na questão da ancestralidade.

A proposta da professora Passua foi uma oportunidade de os estudantes conhecerem um pouco mais a história de vida dos seus pais, avós e outros familiares. Nesse aspecto, o resgate da memória é de suma importância para a construção da identidade dos estudantes, pois “a identidade é a percepção do que somos, o campo no qual ela se reconhece” (SILVA, 2000, p. 96).

²⁹ Os valores civilizatórios africanos são: a ancestralidade, oralidade, circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, cooperativismo comunitário, memória, ludicidade e energia vital. Projeto a Cor da Cultura (<http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>).

³⁰ A convivência com famílias recompostas monoparentais ou homoafetivas permite reconhecer que o conceito de família se pluralizou. Daí a necessidade de flexionar igualmente o termo que identifica, de modo a albergar todas as suas conformações. Expressões como famílias marginais, informais, extramatrimoniais não servem, pois trazem um traço, um ranço discriminatório (DIAS, 2013, p. 39).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o processo de construção desta dissertação foi fundamental para o nosso crescimento pessoal e profissional, pois, ao longo dessa trajetória, conseguimos aprofundar conhecimentos, ressignificar práticas e conhecer novas perspectivas em relação à temática da formação continuada de professores para a diversidade étnico-racial, a qual, para nós, continua sendo instigante e provocativa. Foram muitos os desafios, tanto de ordem pessoal quanto profissional; entretanto, prevaleceram o espírito investigativo e a perseverança.

Confesso que em alguns momentos desta caminhada, foi difícil me libertar de determinadas certezas. No entanto, os diálogos com minha orientadora, as leituras e as discussões nas disciplinas do mestrado e as sugestões dos colegas possibilitaram-me, aos poucos, compreender a importância deste processo de idas e vindas.

Desse modo, retorno ao objetivo central desta pesquisa, que foi analisar as repercussões do curso de formação continuada para a diversidade étnico-racial, “Grupos de Trabalho Educação para as Relações Étnico-raciais” (GTERER) nas práticas pedagógicas dos professores da Rede Municipal de Educação de Contagem, no período de 2012 a 2016.

Após terem vivenciado essa experiência formativa com o curso GTERER, os interlocutores desta pesquisa apontaram elementos dessa proposta de formação continuada que contribuíram para sua formação e a repercussão em suas práticas pedagógicas, sendo possível desvelar que:

- a modalidade dos grupos de trabalho viabilizou a interação, uma rede de trocas de informações, conhecimentos e experiências, oportunizando o debate sobre aspectos específicos da temática étnico-racial que desencadearam um processo de socialização de saberes e ressignificação das práticas pedagógicas;
- o curso GTERER oportunizou a socialização entre os professores de diferentes escolas e de diferentes atuações nas etapas e modalidades da Educação Básica, o que favoreceu conhecer realidades distintas, ampliando debates sobre as questões étnico-raciais;
- a metodologia proposta no curso GTERER, ao objetivar a formação num processo baseado numa relação teoria-prática na construção do conhecimento, foi alimentada pela sensibilização e pela troca dos saberes por meio do diálogo em grupo e do trabalho coletivo. Desse modo, a metodologia do curso GTERER

possibilitou a reflexão sobre as práticas pedagógicas cotidianas, dando base a uma postura crítica e provocando um movimento na busca de mudança na prática pedagógica com foco na temática étnico-racial;

- a experiência formativa no curso GTERER teve relevância para os professores, pois, além de destacarem o aprofundamento nas discussões da temática étnico-racial, os depoimentos expressam que os saberes construídos no grupo de trabalho possibilitaram o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um;
- o curso GTERER possibilitou aos professores uma postura reflexiva frente ao seu contexto e à realidade escolar, visto que se sentiram provocados a desenvolverem práticas pedagógicas na temática étnico-racial, assim como perceberam as mudanças em suas práticas;
- o curso GTERER propiciou aos professores vivenciarem, através de oficinas, como as de jogos e brincadeiras, estratégias de aprendizagem do respeito à diversidade étnico-racial de forma lúdica, assim como os trabalhos de campo e a confecção do portfólio revelaram-se estratégias didáticas, formativas e reflexivas para a prática pedagógica dos professores;
- os docentes entrevistados trabalham a temática étnico-racial durante todo o ano, porém, o dia 20 de novembro continua sendo uma que data comemorativa a qual as unidades escolares dos interlocutores utilizam para realizar os projetos interdisciplinares e trabalhos coletivos voltados à temática. Pelos relatos, a data tem se transformado em “Semana da Consciência Negra”;
- entre as principais dificuldades apresentadas pelos interlocutores no trato da temática étnico-racial em suas unidades escolares estão: a gestão da escola e a coordenação pedagógica continuam sendo um dos entraves na implementação nas escolas de uma política que favoreça uma educação que combata os preconceitos e as discriminações; o não envolvimento dos colegas, tanto os professores das disciplinas técnicas, quanto os professores do ensino regular; e a carência de material didático na temática étnico-racial específico para o ensino médio;
- a identidade negra de alguns professores e todas as experiências, positivas ou negativas, a ela relacionadas, a participação no curso GTERER e em outras formações e a militância no Movimento Negro são alguns dos motivos do engajamento e a identificação do professores entrevistados com a temática, assim

como a preocupação dos mesmos com atividades que visassem elevar a autoestima dos estudantes;

- na observação fica evidente a importância das experiências pessoais e do curso GTERER nas práticas pedagógicas atuais dos professores, a partir da preocupação dos mesmos em desenvolver um trabalho mais sistemático sobre a temática étnico-racial, ao incluir atividades que, a princípio, levassem os estudantes a refletir sobre os vários aspectos da temática étnico-racial.

Percebe-se que o curso GTERER teve como ponto de partida o envolvimento dos professores sobre a temática étnico-racial, buscando o envolvimento crescente dos profissionais e a reflexão dos conteúdos teóricos à luz das observações no ambiente de trabalho. As atividades diversificadas do curso tinham o objetivo de propiciar aos professores ferramentas para refletirem criticamente sobre a prática pedagógica individual e coletiva e combaterem o preconceito e a discriminação racial no ambiente escolar. Além disso, instigaram a sensibilização das pessoas envolvidas no processo, buscando meios de valorização, tanto profissional quanto pessoal, gerando frutos para uma prática educativa responsável. Desse modo, considerando as mudanças desencadeadas por uma experiência formativa pontual, através dos relatos e da observação das aulas dos sujeitos de pesquisa, a participação no curso GTERER foi impulsionadora de ações em direção à efetivação de práticas pedagógicas antirracistas.

Cabe ainda acrescentar, que, mesmo com a trajetória significativa da Secretaria Municipal de Contagem na formação continuada de professores para a diversidade étnico-racial, a pesquisa apontou a necessidade de se continuar com a formação de professores na temática, como também envolver a equipe gestora das escolas, visto que vários profissionais permanecem indiferentes e com dificuldades no trato das questões étnico-raciais nas escolas do município. Apontou também a necessidade da aquisição de materiais didáticos específicos sobre a temática étnico-racial para o público do ensino médio da Rede Municipal.

Assim, compreendo que esta pesquisa não se encerra aqui, segue em processo e inacabada. Espero ter dado a contribuição para a formação continuada de professores para a diversidade étnico-racial. A formação continuada, ao caminhar na direção de uma prática profissional de qualidade, poderá atender às necessidades das instituições escolares ao garantir um desenvolvimento profissional adequado às mudanças contemporâneas. Nesse aspecto, a formação continuada na temática étnico-racial deve ser

direcionada no sentido de alcançar a melhoria da qualidade da educação através da reflexão crítica dos professores sobre sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. **A escola e a construção da identidade na diversidade**. In: BARBOSA, L. M. A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.) Educação como prática da diferença. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.
- ALMEIDA, R.; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. Coleção Repensando o Ensino. Ed. Contexto, 2008.
- ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ALMEIDA, S. L. de. O racismo estrutural no cotidiano do país, segundo o autor. **Nexo Jornal**, 12 Fev. 2019. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2019/02/12/O-racismo-estrutural-no-cotidiano-do-pa%C3%ADs-segundo-est-e-autor>>. Acesso em 10 abr. 2019.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANDALÓ, C. S. **Fala, professora!:** repensado o aperfeiçoamento docente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ALMEIDA, E. A. F. de; SARVALI, E. G. Construção de concepções étnico-raciais africanas em sala de aula. In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC. Florianópolis.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.
- BARBOSA, V. dos R. **Dimensão étnico-racial na formação de professores: a reestruturação do programa especial de formação pedagógica de docentes do CEFET - MG à luz da resolução 02/2015 do conselho nacional de educação**. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Lei n.º 12.288**, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.html>. Acesso em: 18 de mar. 2019.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Lei n.º 10.639**, de nove de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e

Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Lei n.º 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de nove de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 10 junho 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Do parecer no tocante à regulamentação da alteração da Lei n.º 9.394/96 pela Lei n.º 10.639/03, de nove de janeiro de 2003. **Parecer NE/CP 03/2004**, de 10 de março de 2004. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília: MEC, SECAD, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **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**. Brasília: MEC, SECAD, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 2**, de 09 de junho de 2015. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. **Lei n.º 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em fev./2019.

BRASIL. **Decreto n.º 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em jan. 2019.

BRITO, A. T.; SILVA, S. P. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: FERREIRA, A. T. B.; CRUZ, S. P. S. (Orgs.) **Formação Continuada de professores: reflexões sobre a prática**. Recife: Ed.Universitária da UFPE, 2010.

BRITO, José Eustáquio de. Trabalho, Educação e Relações Étnicoraciais: diálogos pertinentes a partir da atividade docente. **Educação em Foco**. UEMG, ano 17, n. 24, dez., p. 71-92, 2014.

CANDAU. V. M. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDVFCar, 1996. p. 139-156.

CANDAU. V. M. (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, V. M.; ANHORN, C.T.G. A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23º, GT Didática, 2000. *Anais...*, p.1-17, Caxambu, 2000.

CANDAU, V. M. Educação Intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2. Ed., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, 2008.

CANDAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 77, dezembro, 2001.

CANEN, A; OLIVEIRA, A. M. A. de. **Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso**. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a05.pdf>>. Acesso em 10 ag. 2018.

CAPUTO, S. G. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com as crianças do candomblé**. 1 ed. Rio de Janeiro: Palhas, 2012.

CARVALHO, A. P. de A. G. “**A legislação favorece?**” A formação continuada dos profissionais negros de educação do município de Nova Iguaçu com base na Lei n.º 10.639/03, de 2006 a 2010. 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação Tecnológica Celso-Suckow da Fonseca. Rio de Janeiro, 2016.

CAVALCANTI, C. M. **Diversidade Étnico-Racial e Desigualdade Social no Contexto Escolar: a questão do preconceito na formação continuada de professores (as)**. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Ciências da Educação e Saúde. Centro Universitário de Brasília. Brasília, 2014.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Summers, 2001, p. 141-160.

CAVALLEIRO, E. dos S. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

COELHO, W. de N. B.; SOARES, N. J. B. Formação Continuada e a Implementação da Lei n.º 10.639/2003: diálogos entre a universidade e a escola básica. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 19, mar.- jun., p.69-96, 2016.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Gestão**. Contagem: SEDUC, 2010.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Atlas Escolar, Histórico, Geográfico e Cultural do Município de Contagem**. Contagem: SEDUC, 2011.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Gestão**. Contagem: SEDUC, 2013.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório do Departamento de Educação Continuada, Alfabetização de Adultos, Diversidade e Inclusão (DECADI)**. Contagem: SEDUC, 2016.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação. **Fundação de Ensino de Contagem**. Disponível em: <<http://www.contagem.mg.gov.br/?og=339358&op=apresentacao>>. Acesso em: 25 de out. 2018.

COSTA, A. Lei n.º 10.639/03, cotidiano escolar e literaturas de matrizes africanas: da ação afirmativa ao ritual de passagem. In: COSTA, Amâncio et al. **Literaturas Africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

COSTA, E. R. **As questões étnico-raciais e o ensino da Cultura e História Afro-Brasileira e Africana no contexto de Escolas Municipais da cidade de Viçosa/MG**. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto, 2013.

COSTA, M. A. da. **Políticas de formação docente**: realidade ou utopia? 1. ed. Curitiba: Apris, 2016.

CRI. **Articulação para o Combate ao Racismo Institucional**. Identificação e abordagem do racismo institucional. Brasília: CRI, 2006.

CUNHA, D. A. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Edição do autor. Castanhal. PA, 2016.

CUNHA, M. I. da. Inovações Pedagógicas na Universidade. In: **Docência Universitária**: profissionalização e prática educativa. CUNHA, M. I. da.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs.). Feira de Santana: UEFA Editora, 2009.

CUNHA, M. I. da; AZEVEDO, M. A.; VOLPATO, G.; ZANCHET, B. M.; RODRIGUES, H. As experiências e suas características: a inovação como possibilidade. In: **Pedagogia Universitária**: energia emancipatória em tempos neoliberais. CUNHA, M. I. da. (Org). Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2006, p. 61-96.

DEWEY, J. Democracia e educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DIAS, L. R. Formação de Professores, Educação Infantil e Diversidade Étnico-Racial: saberes e fazeres nesse processo. **Eventos Pedagógicos**, vol.17, p. 661-674, 2012.

DIAS, K. A. **Formação continuada para a diversidade Étnico-racial: desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na rede municipal de Florianópolis**. 2011. 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

DIAS, M. B. **Manual de direito das famílias**. 9 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2013.

DOMINGUES, P. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v.12, n.23, p. 100-122, 2007.

DOURADO, L. F. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, jun. 2015.

DUARTE, José B. Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 11, n. 11, July 2009. ISSN 1646-401X. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/575>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

ESTEVES, M. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In: **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. LEITE, C. (Org.). Coleção Ciências da Educação. Porto: Editora: Livpisc, 2010.

EUGÊNIO, R. W. Resenha livro Críticas da Razão Negra. **Revista Nures**, Ano XI, n. 31 set.-dez., 2015. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/28687-75820-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/28687-75820-1-SM%20(1).pdf)>. Acesso em 03 de abr. 2019.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática na sala de aula: os efeitos da formação continuada na prática do professor**. Campinas/SP: Autores Asssociados, 2004. (Coleção Formação de Professores).

FELÍCIO, H. M. dos S. POSSANI, L. de F. P. Análise Crítica de Currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 129-142, Jan./Abr. 2013 ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

FERNANDES, F. **O Negro no Mundo dos Brancos**. Apresentação de Lilia Moritz Schwarcz. 2 ed. revista. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRA, J. C. **Educação para as relações étnico-raciais e sentidos construídos na prática docente dos professores dos anos finais do ensino fundamental**. 2015. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, Pernambuco, 2015.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. S. Práticas Pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.41, n.3, p.601- 614, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018

FREITAS, H. C. L. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Trajetórias e perspectivas na formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREITAS, S. R. de. **Formação continuada de professores da Rede Estadual do Paraná para o ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2010. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Paraná, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUSARI, J. C.; RIOS, T. A. Formação continuada dos profissionais do ensino. In: **Cadernos Cedes**, n. 36. São Paulo: Papyrus, 1995. p. 37-46.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 37, v. 13, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03**. Brasília, DF: MEC/BID/UNESCO, 2005, p. 39-62.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz**. Corpo e cabelo símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- GOMES, N. L. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.
- GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: **Retrato da escola**. Brasília: v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008.
- GOMES, N. L. Limites e Possibilidades da Implementação da Lei n.º 10.639/03 no Contexto das Políticas Públicas de Educação. In: HERINGER, R; PAULA, M. de (Orgs.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das Desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro. 2009, p. 39-74.
- GOMES, N. L. **Diversidade étnico-racial como direito à educação: a Lei n.º 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil**. Belo Horizonte: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, ENDIPE, 2010.
- GOMES, N. L.; GONÇALVES E SILVA, P. B. O desafio da diversidade. In: GOMES, N. L.; GONÇALVES E SILVA, P. B. (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, v. 10, n. 18, p. 133-145, abril de 2011.
- GOMES, N. L. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n.º 10.639**. 1ª ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2012.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 15, set/out/nov/dez, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>> Acesso em: 14 mar. 2018.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e Mudança na e Educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre : Artmed, 1998.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: **Vidas de Professores**. 2 ed. António Nóvoa (Org.). Porto Editora- Portugal, 2013.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela, São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IBGE. **Censo Demográfico**, 2010.
- INEP. **Censo Escolar 2018**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/dados>>. Acesso 28 mar. 2019.
- ISAIA, S. M. de A. Formação docente e trajetórias. In: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Brasília: INEP/RIES, 2006, v. 2.

JESUS, R. E.; MIRANDA, S. A. O processo de institucionalização da Lei n.º 10.639/03. In: GOMES, N. L. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n.º 10.639/03**. Brasília: MEC/UNESCO, 2012. p. 49-71.

JOVINO, I. Literatura Infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, F.; LIMA, M. N. (Org.). **Literatura Afro-brasileira**. Salvador: Centro de estudos afro-orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LARROSA, J. Experiência e paixão. In: **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 151-165.

LEAL, J. A.; OIKO, E.; VALENTIM, S. dos S. A implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Ensino de Contagem (2006 -2016). V Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. **Anais...** Belo Horizonte, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5a. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Que Destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** 5a. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, V. N. Racismo, Preconceito e Discriminação: Procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUIZ, M. F. **Educação das Relações Étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada de professoras (es)**. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.

MARCIEL, A. C. de A. **Formação de professores e relações étnico-raciais**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa Educação e Saúde na Infância e Adolescência. Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2014.

MACHADO, L. H. de A. **Pedagogias anti-racistas: as estratégias dos professores negros de Pires do Rio/Goiás frente às experiências de discriminação e racismo**. 2007. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2007.

- MACHADO, L. R. S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. **Educação Superior em Debate**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC; SETEC, 2008.
- MAGALHÃES, L. S. R. **Análise sobre os impactos da implementação da Lei n.º 10.639 no município de Teófilo Otoni**. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.
- MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. *Didática*. São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.
- MANZINI, E. J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduel, p.11-25, 2003.
- MARANHÃO, S. **Os Punhos da Serpente**. Rio de Janeiro: Anchiomé, 1989.
- MARCONDES, M. M., *et al.* (Orgs). **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília: Ipea, 2013.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5a ed. São Paulo: Ed. Atlas S.A, 2003, 310 p.
- MARIOSIA, G. S; REIS, M. da G. dos. **A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças**. Estação Literária. Londrina: Vagão, volume 8, parte A, dez. p. 42-53, 2011.
- MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos Cedes**, n. 36. São Paulo: Papirus, 1995, p. 13-20.
- MAZZOTT, A. J. A; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- MELO, M. J. C. de. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea). Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, métodos e criatividade**. 27 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: Processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MUNANGA, K. **Negritude: Usos e Sentidos**, 2a ed. São Paulo: Ática, 1998.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2a. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. (Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar), **Caderno Temático**, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada de professores: modelos dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 69-90.

NORONHA, F. D. A. **A educação para as relações étnico-raciais em escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia**. 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2014.

NÓVOA, A. Concepção e práticas de formação contínua de professores. In: NÓVOA, A. (Orgs.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NOVÓA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NOVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

OLIVEIRA, F. de. A Lei n.º 10.639 e as implicações para as Práticas de Ensino: o que a Questão Racial tem suscitado no Cotidiano Escolar? In: XVI ENDIPE. **Anais...** Campinas, 2012.

PALMA FILHO, J. C.; ALVES, M. L. Formação continuada: memórias. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de professores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

PAULA, B. X. de. **A Educação para as Relações Étnico-Raciais e o estudo da História e Cultura da África e Afro-Brasileira: formação, saberes e práticas educativas**. 2013. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia.

PAULA, B. X. de; GUIMARÃES, S. 10 anos da Lei Federal n.º 10.639/2003 e a Formação de Professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, R. P. **Movimento Negro e Educação do Negro: a ênfase na identidade**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1993.

POLIMENO, M. do C. A. de M. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: LEITE, S. A. da S. (org.) **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Komedi, 2001.

RIOS, T. A. Competências ou competências: o novo é original na formação de professores. In: ROSA, D. E. Gonçalves; SOUZA, V. C. de (Orgs). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

ROCHA, L. F. R. **A implementação da Lei n.º 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado e Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2015.

ROCHA, L. C. P. **Políticas Afirmativas e educação: a Lei n.º 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. 2006. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2006.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÃN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. **Educação Intercultural: Desafios e Possibilidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.), **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-177.

SANTOS, A. O. Formação de Professores à luz da história e Cultura Afro-Brasileira e Africana: novos desafios para uma prática reflexiva. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, GO, v.11, n. 2, p. 150-169, jul/dez. 2013.

SANTOS, C. E. dos. **Formação docente: considerando a abordagem de diversidade étnico-racial e da diferença na educação infantil como ações de cuidar e educar**. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SANTOS, J. A.; PARRA-FILHO, D. **Metodologia Científica**. São Paulo, 1998.

SANTOS, L. dos. **Saberes e práticas em Redes de Trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão**. 2010. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

SANTOS, L. L. de C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p.123-136

SANTOS, S. A. **A Lei n.º 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro**. Brasília: MEC, 2005.

SANTOS, S. A dos; SILVEIRA, M. Políticas de promoção da igualdade racial e ação afirmativa. **Salto para o Futuro: gestão educacional para a diversidade**, ano 20, n. 12, p. 39-51, set. 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. A construção da identidade étnico-racial de professoras negras e os saberes mobilizados nesse processo. In: SANTIAGO, E.; SILVA, D.; SILVA, C. (Orgs.). **Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SILVA, J. F. da (Neto). **Concepções sobre a formação continuada de professores de matemática**. 2012. 130 f. Dissertação (Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

SILVA, J. F.; ALMEIDA, L. A. A. Política Permanente de Formação continuada de Professores: entraves e possibilidades. In: FERREIRA, A. T. B.; SILVA CRUZ, S. P. (Orgs.). **Formação Continuada de Professores: reflexões sobre a prática**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

SILVA, P. B. G.; MAIGA, H.; KING, J. E.; WEDDERBURN, C. M.; SHUJAA, M. J.; BARBOSA, L. M. de A.; OLIVEIRA, R. de. Ensinar e aprender, na perspectiva de raízes africanas, em contextos multiculturais. São Carlos: UFSCar, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, 2006. **CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS**, IV, Salvador, 2006.

SILVA, T. T. da (Org). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos disciplinares**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2000.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

SOUZA, E. P. de (Org.). **Negritude, Cinema e Educação: caminhos para a implementação da Lei n.º 10.639/2003** – Belo Horizonte: Mazza Edições, vol. 1, 2006.

SOUZA, J. F de. **Prática pedagógica e formação de professores: Ensaio para concorrer ao cargo de professor**. UFPE, Recife, 2006.

SOUZA, M. E. V. Relações Raciais e Educação: desafios e possibilidades para a formação continuada do professor. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n.º 46, p. 289-301, maio/agosto, 2012.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. p. 112-128.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TERRAZZAN, E. A.; SANTOS, M. E. Condicionantes para a formação continuada de professores em escolas de educação básica. In: **Educação & Linguagem**, ano 10, n.º 15, 2007.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

TRIVIÑOS. A. N. S. Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais. **Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis**, Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, v. 4, p. 151, nov. 2001.

TRIVIÑOS. A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTIM, S. S. Questões étnico-raciais e a prática pedagógica dos professores do Curso Técnico em Mecânica. **Revista Thema**, v.8, n.º especial, 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277762481_Questoes_etnico-raciais_a_relevancia_na_pratica_didaticopedagogica_dos_professores_do_curso_Tecnico_em_Mecanica_do_CEFET-MG/download>. Acesso: 5 abr. 2019.

VALENTIM, S. S. Ensino médio integrado à educação profissional: práxis multiculturalista e desenvolvimento local como aportes à organização do trabalho escolar. In: **Ensino Médio Integrado à Educação Tecnológica Profissional**: Integrar para quê: Secretaria de Educação Básica/MEC. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 103-121.

VALENTIM, S. dos S.; SANTOS, R. L. dos. Relações étnico-raciais na educação profissional integrada à EJA: Reflexões acerca da formação continuada de professores.

In: VALENTIM, S. dos S.; PINHO, V. A. de; GOMES, N. L. [Orgs.]. **Relações étnico-raciais, Educação e Produção do Conhecimento**. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S. C. (Org.).

Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF:

Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em:

<<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2019.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores**: Ideias e Práticas. Lisboa: Educa, 1993.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamentos e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WEBER, M. Sobre algumas categorias da Sociologia Compreensiva. In: **Metodologia das Ciências Sociais**, parte 2. 3a. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 313-348.

APÊNDICE A - Questionário de pesquisa para os cursistas do GTERER

Prezados/as educadores/as

Você participou do curso “GT: Educação para as Relações Étnico-raciais”, realizado entre os anos de 2012 e 2016, na Rede Municipal de Contagem.

Solicito, por favor, a sua contribuição em responder este questionário que faz parte de uma pesquisa que estou desenvolvendo no mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG), sob orientação da professora Dra. Silvani dos Santos Valentim. O objetivo dessa investigação é analisar as repercussões do curso de formação continuada para a diversidade étnico-racial, “Grupos de Trabalho: Educação para as Relações Étnico-raciais (GTERER)”, nas práticas pedagógicas dos professores da Rede Municipal de Educação de Contagem.

Os dados deste questionário destinam-se única e exclusivamente a serem utilizados no âmbito desta pesquisa, comprometendo-me a respeitar o anonimato, a confidencialidade e privacidade dos participantes. Para tanto gostaria de contar com sua colaboração no sentido de ser bastante sincero/a em suas respostas.

Qualquer dúvida em relação ao questionário ou à pesquisa será esclarecida pelos e-mails: lealjacksonalmeida@gmail.com - lealjacksonalmeida@yahoo.com.br ou pelo telefone (31) 99938-5502.

Desde já, agradeço a compreensão e colaboração.

Jackson Leal

Endereço de e-mail: _____

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade:

- 20 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- 31 a 35 anos
- 36 a 40 anos
- 41 a 45 anos
- 46 a 50 anos
- 51 a 55 anos
- 51 a 55 anos
- 56 a 60 anos
- acima de 61 anos

Telefone: _____

Identificação de cor/raça

- Preta
- Parda
- Branca
- Amarela
- Indígena

Naturalidade: _____

Sexo/Gênero

- Feminino
- Masculino

Religião

- Católica
- Evangélica/Protestante
- Candomblecista
- Umbandista
- Testemunha de Jeová
- Espírita
- Agnóstica
- Ateu

TRAJETÓRIA ESCOLAR**O seu Ensino Fundamental foi realizado na:**

- Rede pública de ensino
- Rede privada de ensino

O seu Ensino Médio foi realizado na:

- Rede pública de ensino
- Rede privada de ensino

A instituição de ensino superior em que você se graduou é:

- Pública
- Particular
- Particular/confessional
- Particular/filantrópica

Em que instituição de ensino superior você se graduou?

- Pós-Graduação:
- Especialista
- Mestrado
- Doutorado

TRAJETÓRIA ATUAL**Tempo de serviço no magistério:**

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos

- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- acima de 30 anos

Tempo de serviço na Rede Municipal de Educação de Contagem:

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- acima de 30 anos

Função atual na Rede Municipal de Educação de Contagem:

- Professor/a
- Pedagogo/a
- Direção de Escola
- Gestor na SEDUC
- Auxiliar de biblioteca
- Não estou trabalhando atualmente na Rede Municipal de Contagem

Em qual(is) etapa(s) e/ou modalidade(s) de ensino da Educação Básica você que trabalha atualmente?

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Fundamental – EJA
- Ensino Médio – FUNEC
- Ensino Médio Técnico Integrado – FUNEC
- Ensino Médio – Estado ou Instituição Privada

Se você trabalha como professor/a no Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, em qual(is) ano(s) trabalha atualmente?

- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano
- 4º ano
- 5º ano
- 6º ano
- 7º ano
- 8º ano
- 9º ano
- 1º segmento EJA
- 2º Segmento EJA
- 1º ano do ensino médio
- 2º ano do ensino médio
- 3º ano do ensino médio

Nome da/s escola/s que você trabalha atualmente: _____

Disciplina(s) que leciona: _____

QUESTÕES ESPECÍFICAS SOBRE A PARTICIPAÇÃO NO CURSO “GRUPOS DE TRABALHO (GT): EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (GTERER)”:

Ano(s) que você participou do curso "Grupos de Trabalho (GT): Educação para as Relações Étnico-Raciais (GTERER)":

- 2012
- 2013
- 2014
- 2015
- 2016

Módulo(s) do curso "GT: Educação para as Relações Étnico-Raciais (GTERER)" que você participou:

- Módulo I
- Módulo II
- Módulo III
- Módulo IV

Ao saber do "curso Grupos de Trabalho (GT): Educação para as Relações Étnico-Raciais (GTERER)", lembro que decidi participar porque: _____

Em relação à experiência da formação continuada vivenciada no curso “Grupos de Trabalho (GT): Educação para as Relações Étnico-Raciais (GTERER)” tenho as seguintes impressões a registrar:

Metodologia: _____

Materiais didáticos/pedagógicos utilizados _____

Formador(es): _____

Diversos temas sobre as questões étnico-raciais foram trabalhados no curso “Grupos de Trabalho (GT): Educação para as Relações Étnico-Raciais (GTERER)”. Destaco como mais significativo(s) para mim:

Quais foram as dificuldades com que me deparei durante o curso “Grupos de Trabalho (GT): Educação para as Relações Étnico-Raciais (GTERER)”?

Você se identificou com essa proposta de formação para a diversidade étnico-racial no formato dos Grupos de Trabalho? Compreendeu os objetivos? Como se sentiu?_____

Houve alteração na sua prática pedagógica após participar do curso “Grupos de Trabalho (GT): Educação para as Relações Étnico-Raciais (GTERER)”? Em que sentido?_____

Cite uma ou mais práticas pedagógicas que você não realizava em sua sala de aula antes, e que atualmente você realiza impulsionadas pelo curso “Grupos de Trabalho (GT): Educação para as Relações Étnico-Raciais (GTERER)”.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento de livre esclarecimento – Entrevista

Eu _____ RG _____
Domiciliado à _____,
no município de _____, declaro que concordo em participar
como voluntário da Pesquisa “Formação continuada e diversidade étnico-racial na Rede
Municipal de Educação de Contagem (2012-2016): repercussões nas práticas
pedagógicas de professores da Educação Básica”, sob responsabilidade do pesquisador
mestrando Jackson Almeida Leal, orientando da pesquisadora Doutora Silvani dos Santos
Valentim.

Declaro que fui satisfatoriamente esclarecido/a que:

- Essa pesquisa é importante para o entendimento das repercussões do curso “Grupos de Trabalho: Educação para as Relações Étnico-Raciais (GTERER)” nas práticas pedagógicas dos professores participantes desta experiência formativa;
- A entrevista, que concederei ao pesquisador, será gravada para que o conteúdo da mesma possa ser analisada integralmente;
- Não serei identificado/a quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
- Tenho liberdade de retirar o meu consentimento a qualquer momento e por qualquer motivo deixar de participar do estudo sem que isso acarrete qualquer tipo de prejuízo a minha pessoa.

Toda e qualquer dúvida que se apresentar em relação à pesquisa e ao longo d
mesma será esclarecida pelo e-mail: lealjacksonalmeida@yahoo.com.br ou pelo
telefone (31) 99935-5502.

Sendo assim, concordo em participar da pesquisa em questão.

Contagem, ____ de _____ 2018.

Entrevistado

Pesquisador

APÊNDICE C - Roteiro de perguntas das entrevistas

- 1) Em relação à experiência formativa que você vivenciou na modalidade do Grupo de Trabalho GTERER, você percebeu algum diferencial na organização/desenvolvimento dessa modalidade de formação em relação à outras modalidades que você já vivenciou? Quais?
- 2) As concepções e propostas de atividades provocadas pelo Grupo de Trabalho GTERER ainda trazem/fazem sentido para a sua prática docente? Por que? De que forma?
- 3) Em sua narrativa e no questionário você pontuou que esta experiência trouxe contribuição para a sua formação docente. Quais foram os elementos que contribuíram para que esse processo formativo fosse produtivo?
- 4) Também você destacou no questionário e na sua fala que esta experiência formativa desencadeou algumas mudanças em suas práticas docentes. Pode me explicar um pouco mais sobre estas mudanças? De que natureza foram? Como ocorreram? Como os alunos participaram? Que habilidades procurou desenvolver?
- 5) Quais foram os fatores que contribuíram para a apropriação dessas práticas? Quais as dificuldades que você encontrou ao desenvolver essas práticas?
- 6) Que outras considerações você gostaria de acrescentar sobre essa experiência de formação continuada que você vivenciou? Há alguma questão que não abordei que você gostaria de deixar registrada?