



KLEITON GOMES DOS SANTOS

**(RE)SIGNIFICAÇÕES DA LEI 10.639/03 E DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS EM UM PROCESSO DE FORMAÇÃO
COMPARTILHADA DOCENTE**

LAVRAS – MG

2025

KLEITON GOMES DOS SANTOS

**(RE)SIGNIFICAÇÕES DA LEI 10.639/03 E DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM
UM PROCESSO DE FORMAÇÃO COMPARTILHADA DOCENTE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional Educação, área de concentração desenvolvimento profissional docente, práticas pedagógicas e inovações, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. José Antônio Araújo Andrade

Orientador

**LAVRAS–MG
2025**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Santos, Kleiton Gomes dos.

(Re)significações da lei 10.639/03 e das relações étnico-raciais em um processo de formação compartilhada docente / Kleiton Gomes dos Santos. - 2025.
144 p. : il.

Orientador: José Antônio Araújo Andrade

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2025.
Bibliografia.

1. Relações étnico-raciais. 2. Lei 10.639/03. 3. Educação Antirracista. 4. Desenvolvimento Profissional. 5. Atividade Docente. I. Andrade, José Antônio Araújo. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

KLEITON GOMES DOS SANTOS

**(RE)SIGNIFICAÇÕES DA LEI 10.639/03 E DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM
UM PROCESSO DE FORMAÇÃO COMPARTILHADA DOCENTE**

**(RE)SIGNIFICATIONS OF LAW 10.639/03 AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN
A SHARED TEACHER TRAINING PROCESS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional Educação, área de concentração desenvolvimento profissional docente, práticas pedagógicas e inovações, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 28 de fevereiro de 2025.
Prof. Dr. José Antônio Araújo Andrade - UFLA
Prof. Dr^a Amanda Castro Oliveira – UFLA
Prof. Dr. Natalino Neves da Silva - UFMG

Prof. Dr. José Antônio Araújo Andrade
Orientador

**LAVRAS - MG
2025**

Dedico este trabalho a meu filho João Francisco, minha mãe Maria das Dores, minhas irmãs Mércia e Marlúcia e a Priscilla Marinho, minha companheira, grande mentora e entusiasta para que esse momento ocorresse.

AGRADECIMENTOS

Nunca foi sorte, Sempre foi Exu!

Ao senhor das encruzilhadas, que me guiou e guia a desafiar-me a sair da zona de conforto em busca de meus objetivos e celebrando cada conquista como esta. Eu te reverencio Exu. Laroyê Chico Navalha.

Agradeço aos Orixás que me guiam e protegem. A minha mãe Oxum pelo cuidado constante, permitindo o autoamor e me levando ao caminho da prosperidade e assim como suas águas, rompendo e transpassando todas as barreiras que por ventura apareçam. A meu pai Ogum quem me protegeu em todas as frentes das batalhas enfrentadas, trouxe mais aliados do que inimigos nesta trajetória e como senhor das tecnologias possibilitou com que utilizasse e dominasse todas para melhor uso nesta pesquisa. Ao meu Babalorisá Davidson e irmãos de axé do Ilê Asè Ominlayò por cuidarem de meu Orì e conseqüentemente de minha saúde espiritual.

Agradeço ao Programa de Ações Afirmativas na UFMG – Afirmação na Pós – pela formação que possibilitou o desenvolvimento do projeto aprovado no mestrado e que tem realizado um trabalho de excelência ao possibilitar que o povo preto ocupe lugares antes negados e impossibilitados como a pós-graduação.

Agradeço a todos os estudantes da E. E. Maria da Glória Assunção, bem como a comunidade do bairro Santinho/Ribeirão das Neves que sempre me acolheu e confiou em meu trabalho.

Agradeço ao meu amigo Edgard, grande incentivador para que ingressasse na pós-graduação e sempre disponível para auxiliar nas questões acadêmicas.

Agradeço ao meu sogro e minha sogra, João Bosco e Fátima e cunhado Marquinhos que sempre vibraram por cada passo dado.

Agradeço aos meus irmãos e meu pai que sempre me apoiaram e incentivaram, abrindo mão por vezes de seus confortos próprios para possibilitar que eu tivesse acesso a oportunidades as quais eles não tiveram.

Agradeço ao professor orientador José Antônio por sensibilizar-se pela temática a qual me propus a pesquisar e pelo brilhante direcionamento dado a pesquisa.

E agradeço especialmente a minha companheira Priscilla Marinho, a minha mãe e a João Francisco por terem suportado durante estes dois anos as ausências devido a dedicação aos estudos, as angústias da pós-graduação e mais do que isso, por diversas vezes elevar minha autoestima e dizer da minha capacidade e por estarem sempre com os braços e sorrisos abertos.

RESUMO

O presente trabalho tem como problema de pesquisa que relações estabelecidas com os saberes docentes possibilitam um desenvolvimento profissional de professores pautado em práticas pedagógicas antirracistas? A execução da pesquisa pressupõe a realização de uma Formação Compartilhada sobre as temáticas das relações étnico-raciais e lei 10.639/03 e se justifica pela necessidade de construção de uma educação antirracista, centrada na pluralidade e diversidade de povos e culturas que formaram e formam a sociedade brasileira, em detrimento a práticas educativas hegemônicas que insistem em focar apenas a história eurocêntrica. Possui como objetivo principal investigar as (re)significações das relações que professores do Ensino Fundamental Anos Finais estabelecem com o saber docente mobilizado para ensinar as relações étnico-raciais, em um processo de formação compartilhada, podem contribuir para a implementação da lei 10.639/03. De caráter qualitativo e exploratório a pesquisa possui como campo uma Escola Estadual, localizada em um Município da Região Metropolitana de Belo Horizonte/MG e os participantes são docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Como estratégia de obtenção de dados, durante a realização da formação serão realizadas entrevistas semi estruturadas, registradas por meio de vídeo gravações para obtenção de narrativas orais, valendo-se, com isso de gravadores de voz e vídeo, além de diários de campo e materiais produzidos pelos participantes, como planos de atividades e planejamentos. Para análise dos dados utilizamos os “Núcleos de Significação” (Aguiar; Ozella, 2013) referenciado materialismo histórico-dialético e a “Teoria da Atividade” (Leontiev, 2021).

PALAVRAS-CHAVE: relações étnico-raciais; lei 10.639/03; educação antirracista; desenvolvimento profissional; atividade docente.

ABSTRACT

The research problem of this study is: what relationships established with teaching knowledge enable professional development of teachers based on anti-racist pedagogical practices? The research was carried out through a Shared Training on the themes of ethnic-racial relations and law 10.639/03 and is justified by the need to build an anti-racist education, centered on the plurality and diversity of peoples and cultures that formed and form Brazilian society, to the detriment of hegemonic educational practices that insist on focusing only on Eurocentric history. Its main objective is to investigate the (re)significations of the relationships that teachers of the Final Years of Elementary Education establish with the teaching knowledge mobilized to teach ethnic-racial relations, in a process of shared training, which can contribute to the implementation of law 10.639/03. The research is qualitative and exploratory in nature and takes place in a State School located in a Municipality in the Metropolitan Region of Belo Horizonte/MG. The possible participating subjects will be teachers in the Final Years of Elementary School. As a strategy for obtaining data, during the training we recorded the oral narratives of the participants through video recordings, using voice and video recorders, in addition to field diaries and materials produced by the participants, such as activity plans and planning. For data analysis, we used the “Nuclei of Meaning” (Aguiar; Ozella, 2013) referenced historical-dialectical materialism and the “Activity Theory” (Leontiev, 2021).

KEYWORDS: ethnic-racial relations; law 10.639/03; anti-racist education; professional development; teaching activity.

INDICADORES DE IMPACTOS

O trabalho tem como objetivo principal investigar as (re)significações das relações que professores do Ensino Fundamental Anos Finais estabelecem com o saber docente mobilizado para ensinar as relações étnico-raciais, em um processo de formação compartilhada, podem contribuir para a implementação da lei 10.639/03. E os impactos obtidos com o trabalho foram de cunho social e cultural tendo em vista uma formação compartilhada que possibilitou aos dezoito professores envolvidos diretamente uma (re)significação na abordagem sobre a temática das relações étnico-raciais e história africana e afro-brasileira, contribuindo desta maneira para a implementação da lei 10.639/03, e conseqüentemente o combate ao racismo no ambiente escolar e a construção de uma sociedade que respeita a diversidade étnico-racial, possibilitando aos estudantes negros se sentirem pertencentes e acolhidos no ambiente escolar ao estudarem sobre seus antepassados de forma positiva e valorativa e assim se orgulharem de suas origens africanas e entre os não negros de identifiquem tais contribuições, valorizarem e respeitem. Dessa maneira, os impactos do trabalho não se limitarão aos participantes em si da pesquisa, que foram os professores que se disponibilizaram a fazer parte da formação, mas se estenderá há um número amplo de estudantes que passarão a ter aulas com professores sensíveis e capacitados para o trato com as relações étnico-raciais e que ensine sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. Assim o trabalho se encaixa nas áreas de direitos humanos e justiça e educação no Plano Nacional de Extensão, além de estar alinhado com três dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) para que o Brasil cumpra a Agenda 2030 entre eles: objetivos 4 – Educação de qualidade; 10 – Redução da Desigualdade e 16 – Paz, Justiça e instituições eficazes.

IMPACT INDICATORS

The main objective of this study is to investigate the (re)significations of the relationships that elementary school teachers establish with the teaching knowledge mobilized to teach ethnic-racial relations, in a process of shared training, which can contribute to the implementation of law 10.639/03. The impacts obtained with the study were of a social and cultural nature, considering a shared training that allowed the eighteen teachers directly involved to (re)significate the approach to the theme of ethnic-racial relations and African and Afro-Brazilian history, thus contributing to the implementation of law 10.639/03, and consequently the fight against racism in the school environment and the construction of a society that respects ethnic-racial diversity, allowing black students to feel like they belong and are welcomed in the school environment when studying about their ancestors in a positive and valuable way and thus being proud of their African origins and among non-blacks, to identify, value and respect such contributions. In this way, the impacts of the work will not be limited to the participants in the research, who were the teachers who volunteered to take part in the training, but will extend to a large number of students who will have classes with teachers who are sensitive and trained to deal with ethnic-racial relations and who teach about African and Afro-Brazilian history and culture. Thus, the work fits into the areas of human rights and justice and education in the National Extension Plan, in addition to being aligned with three of the 17 Sustainable Development Goals (SDGs) of the United Nations (UN) for Brazil to comply with the 2030 Agenda, among them: goals 4 – Quality education; 10 – Reduction of inequality; and 16 – Peace, justice and effective institutions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Você conhece a lei 10.639?	39
Figura 2 – Calendário Consciência Negra	45
Figura 3 – O Brasil é um país racista	108
Figura 4 – Pratico ou já pratiquei alguma atitude racista.....	108
Figura 5 - Quadro da aula ministrada pelo professor João.....	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados dos participantes	90
Quadro 2 – Cronograma Inicial do curso	91
Quadro 3 – Reorganização do Cronograma	92
Quadro 4 – Agrupamento de pré-indicadores	94
Quadro 4.1 – Agrupamento de pré-indicadores	95
Quadro 4.2 – Agrupamento de pré-indicadores	95
Quadro 4.3 – Agrupamento de pré-indicadores	96
Quadro 4.4 – Agrupamento de pré-indicadores	96
Quadro 4.5 – Agrupamento de pré-indicadores	97
Quadro 4.6 – Agrupamento de pré-indicadores	97
Quadro 4.7 – Agrupamento de pré-indicadores	98
Quadro 4.8 – Agrupamento de pré-indicadores	98
Quadro 4.9 – Agrupamento de pré-indicadores	99
Quadro 4.9.1 – Agrupamento de pré-indicadores	99
Quadro 4.9.2 – Agrupamento de pré-indicadores	99
Quadro 4.9.3 – Agrupamento de pré-indicadores	100
Quadro 4.9.4 – Agrupamento de pré-indicadores	101
Quadro 5 – Agrupamento dos indicadores.....	103
Quadro 6 – Núcleos de significação	106

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ATUAÇÕES DOS MOVIMENTOS NEGROS ANTERIORES A LEI 10.639/03	22
2.1	Relações Étnico-Raciais	32
2.2	“Aprender e Ensinar As Relações Étnico-Raciais” – Formação Docente Para O Ensino Das Relações Étnico-Raciais	35
2.3	Relações étnico-raciais na realidade empírica	42
3	PARADIGMAS DA FORMAÇÃO DOCENTE E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	49
3.1	Racionalidade Técnica	49
3.2	Racionalidade prática	51
3.3	Racionalidade Crítica	55
3.4	Formação Docente no Brasil: Diretrizes Curriculares	58
3.5	Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação De Professores – 2002	59
3.6	Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores – 2015	64
3.7	Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores – 2019	70
4	ATIVIDADE E SABERES DOCENTES	77
5	METODOLOGIA	87
5.1	Análise dos resultados	92
5.2	Análise dos núcleos de significação	107
5.3	O racista é o outro	108
5.4	A lei 10.639/03 na formação inicial e continuada dos docentes	112
5.5	Ressignificações dos saberes docentes	115
5.6	Análise Internúcleos	119
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
	REFERÊNCIAS	127
	APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	136

1 INTRODUÇÃO

O professor/pesquisador que desenvolve esta pesquisa é graduado em História pelo Centro Universitário de Belo Horizonte – UNI-BH e Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí e atua como professor de história na rede pública de ensino de Minas Gerais, ocupando dois cargos efetivos.

Procurando contribuir para a efetiva implementação da lei 10.639/03 e o ensino das relações étnico-raciais, e uma escola que conheça, ensine, respeite a história e cultura africana e afro-brasileira, em que crianças negras, não mais se reconheçam negras pelo julgamento e sim pela riqueza de seu povo, as belezas fenotípicas e culturais, a pesquisa se desenvolveu a partir de uma formação compartilhada “com” docentes sobre a lei 10.639/03 e relações étnico-raciais.

Por formação compartilhada, adotaremos nesta pesquisa as contribuições de Passos e Andrade (2010) que entendem como um modelo centrado no professor em que seu desenvolvimento profissional inclui o “desenvolvimento pessoal e outros conhecimentos, como o de conteúdos específicos, atitudes, habilidades, enfim, próprios da base de conhecimento da docência” (Passos e Andrade, 2010, p. 27) por meio de parceria entre universidade e escola ou escola e universidade, porém na perspectiva de que seja um espaço de discussão e formação que privilegie investigações do contexto real das escolas sobre a ótica do professor a partir de suas vivências no contexto em que atuam (Passos e Andrade, 2010).

Por conseguinte, o objetivo principal da pesquisa é investigar se as (re)significações das relações que professores do Ensino Fundamental Anos Finais estabelecem com o saber docente mobilizado para ensinar as relações étnico-raciais, em um processo de formação compartilhada, podem contribuir para a implementação da lei 10.639/03 e este se desdobra nos objetivos secundários: investigar como os docentes concebem as relações étnico-raciais e a lei 10.639/03 ao longo de sua trajetória escolar e profissional; analisar a relação que os professores estabelecem com os saberes docentes mobilizados para ensinar a história e cultura brasileira e afro-brasileira de acordo com a lei 10.639/03 em suas trajetórias de desenvolvimento profissional; identificar as (re)significações das relações estabelecidas com os saberes docentes desenvolvidas nas práticas pedagógicas no ensino das relações étnico-raciais e a Atividade de Formação; compreender, a partir da visão dos docentes, as possíveis

contribuições do desenvolvimento profissional para práticas pedagógicas antirracistas com os saberes das relações étnico-raciais desenvolvidos na Atividade de Formação; desenvolver um produto educacional no formato de curso de formação direcionado aos docentes sobre a história e cultura africana e afro-brasileira.

Portanto, a proposta da pesquisa e o desenvolvimento da dissertação são suscitadas de vivências enquanto homem negro e periférico e posteriormente, como professor. Durante o percurso escolar, seja como estudante e atualmente como professor, o lugar ocupado pelo ser humano negro nesses períodos tem sido de subjugação, incapacidade, inferioridade e invisibilidade. Na memória enquanto estudante da educação básica é visível as diversas formas de expressão do racismo para com as crianças negras dentro do ambiente escolar, em particular direcionado às meninas, que recebiam diversos apelidos pela sua cor, cabelo e cultura. Nas apresentações escolares os preteridos e protagonistas eram sempre as crianças brancas, sendo essas associadas à beleza, higiene e inteligência e quanto ao que era ensinado sobre o povo negro: escravos, malandros, mulatas sexualizadas, pobreza.

Quando se tratava do continente africano, este era representado como um lugar que serviu para oferecer mão de obra escrava, quase que uma perspectiva de culpabilizar os africanos pela existência do negro no Brasil. A África era apresentada como uma região de domínio da fome, miséria e guerras. Além do deserto, das savanas e animais selvagens. Diante desta representação surge o questionamento: enquanto professor, o que mudou? Infelizmente, partindo da representação por parte da escola e de seus profissionais, muito pouco. A inserção do professor/ pesquisador na graduação ocorreu no ano de 2004, um ano após a aprovação da lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. No ano de 2005 houve uma modificação no currículo do curso de história na faculdade onde se graduou, porém, nada apontando para a implementação da lei, portanto, graduando em 2008, a temática da lei passou distante da formação acadêmica em história. Tal relato é para tentar retratar, de acordo com a formação de docentes determinada pela lei, como é e está a realidade dentro das escolas para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.

Por conseguinte, a carreira como profissional docente inicia em 2008, no município que nasceu e vive até os dias atuais, o qual, segundo o censo demográfico de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE)¹ possui como população residente 329.794

¹ Fonte: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html?edicao=38698&t=resultados> (Acesso em 15 jul. 2024)

peças e dentro deste total 75.6% se autodeclararam negros. Portanto, este é o contexto da cidade na qual a pesquisa se desenvolve e onde o pesquisador possui seu vínculo de naturalidade, residência, atuação profissional e agora acadêmica. Assim, a primeira experiência profissional se inicia nesta realidade e foi possível perceber que muitos professores não conheciam a lei e respectivamente o seu conteúdo. Com o passar dos anos dentro das escolas em que atuou como docente foi possível perceber, por parte do pesquisador, como os demais docentes abordavam e incluíam em suas práticas pedagógicas a história africana e afro-brasileira e ou conheciam a lei 10.639/03 e as demais publicações.

Neste ínterim, alguns diziam não ter recebido formação adequada para ensinar sobre o tema e outros relatavam que tentavam realizar por esforço próprio, por meio de cursos e leituras, havendo assim uma improvisação e boa vontade. Porém, isso não basta, como enfatizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) – DCNERER – que “para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar” (Brasil, 2004, p. 15) e continua pontuando: “têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (Brasil, 2004, p. 15).

Portanto, após vinte anos de aprovação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, muitas ainda são as dificuldades para que o conteúdo da Lei se transforme em práticas educativas dos profissionais da educação no contexto escolar. Há ainda, um longo caminho a ser trilhado. Pensar nos próximos passos que serão percorridos para a construção de uma sociedade livre do racismo, perpassa pelo entendimento que a sociedade brasileira se formou a partir de relações étnico-raciais. E compreender a maneira, bem como as contribuições, que cada grupo étnico trouxe na formação da sociedade brasileira nos leva a identificar que houve uma construção retórica, epistemológica, científica e institucional para criar privilégios de um grupo sobre o outro e tentativas de extermínio físicos e históricos a indígenas e povos negros.

Ter o entendimento e compreensão de nossa formação multicultural é um dos caminhos para o combate ao racismo, discriminação racial e preconceito. Mas, para isso, é necessário “admitir, tomar conhecimento que a sociedade brasileira projeta-se como branca” (Silva, 2007, p. 493). Para colocar em prática o projeto da branquitude, passaram a justificar por meio de teorias científicas – Darwinismo Social – a inferioridade da população negra, seja ela livre ou escravizada, e passaram a ser considerados como uma “raça inferior” (Azevedo,

1987, 58) e “pertencentes às raças bárbaras” (Seyferth, 2002, p. 36). Tudo isso com a anuência do Estado, que em meados do século XIX, passa a incentivar e patrocinar a vinda de imigrantes brancos com o objetivo de embranquecer a sociedade brasileira e a eles deveriam ser dadas condições ideais para que assim “se fixasse no país e cumprisse com a sua suposta missão de introdutor e agente de progresso e civilização” (Azevedo, 1987, p. 61).

Ainda, de acordo com Azevedo (1987) citando um dos defensores da “teoria do embranquecimento”, o médico, político e proprietário paulista Domingos José Nogueira Jaguaribe “... o cruzamento do Africano muito comum com os portugueses no Brasil produz o chamado cabra ou mulato, que em cinco gerações cruzando-se por sua vez com o branco se transforma neste” (Jaguaribe, 1878, p. 206 *apud*. Azevedo, 1987, p. 75), ou seja, era necessário incentivar a miscigenação, fosse ela com qualquer homem branco, para que alcançássemos a civilização e apagasse assim a “mancha” dos povos indígenas e africanos. Visto que tal projeto não se materializou, pois aqui estamos, mas, deixou marcas profundas nas nossas relações étnico-raciais, que posteriormente, no século XX, passaram a defender que no Brasil não existiam conflitos raciais. Brancos e negros viviam em plena harmonia, ou seja, em nosso país conseguimos construir um sistema peculiar em que a cor não significava barreiras de ordem política, econômica e ou jurídica, pois aqui existia uma democracia racial.

Tanto a teoria do embranquecimento e o mito da democracia racial, refletem a forma como a população negra continua sendo marginalizada e violentada pelos inúmeros casos de racismo, criando entre os brancos o sentimento de superioridade e entre as crianças negras um grande obstáculo na construção da identidade, pois essa ocorre “a partir de um corpo negro num mundo branco” (Marques, 2005, p. 6 *apud* Souza Filho, 2022, p. 10). Portanto, a escola, espaço que deveria ser pensado como libertador, infelizmente é o local onde as violências se materializam e crianças são diariamente agredidas, seja por negarem a história de seu povo e pelas suas características físicas.

O Estado brasileiro, procurando “corrigir” todas as violências sofridas pelos africanos e afro-brasileiros seja física, psicológica, política, econômica, educacional e histórica, criou mecanismos de reparação voltada à população negra, não por uma bondade natural, mas sim pelas diversas formas de resistência e mobilização do movimento negro. E foi a partir dessas articulações e ações que o Estado brasileiro, reconhecendo a necessidade de transformar a realidade das violências, materializadas nos preconceitos, racismo e discriminação racial vivenciadas há séculos pela população negra que em 2003 foi sancionada a Lei 10.639/03 alterando o artigo 26 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando

obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileiro. E posteriormente as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004), a Resolução CNE/CP 01/2004 e posteriormente em 2009 o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Ao se tornar obrigatório o ensino das relações étnico-raciais e da história e cultura africana e afro-brasileira criam-se possibilidades para a construção e valorização de um povo antes silenciado.

Porém, para que as abordagens sejam realizadas com competência e tenhamos uma escola que contribua para a formação de cidadãos na pluralidade e diversidade, necessitamos que profissionais da educação não continuem ensinando uma história unilateral/eurocêntrica, que estimula práticas racistas no ambiente escolar, como a que ocorreu com uma mãe de Ribeirão das Neves que foi afastada da filha por levá-la em um terreiro de Candomblé², e a denúncia foi realizada pela escola onde a adolescente estudava, ou de outro caso, em uma escola no mesmo município na qual uma professora ao realizar atividade com os estudantes, no dia da Consciência Negra, solicitou que os mesmos colocassem esponja de aço no desenho de uma criança negra, para representar o seu cabelo³. E para que tais fatos não se reproduzam, e aconteça uma mudança efetiva é necessário um desenvolvimento profissional conforme definido no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Diante do exposto, para que a pesquisa contribua para a valorização da história e cultura africana a afro-brasileira, possibilitando transformações nas práticas docentes e em seu desenvolvimento profissional que desconstrua o discurso hegemônico eurocêntrico e práticas racistas, realizamos uma revisão bibliográfica para o levantamento de produções sobre a temática da lei 10.639/03 e educação para as relações étnico-raciais para o embasamento teórico e a viabilidade da pesquisa.

² Cruz, Márcia Maria. 'Tiraram minha filha do nada', diz mãe de menina que foi à umbanda. **Jornal Estado de Minas**, Belo Horizonte, jun. 2022. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/diversidade/2022/06/14/noticia-diversidade,1373270/tiraram-minha-filha-do-nada-diz-mae-de-menina-que-foi-a-umbanda.shtml>. Acesso em: 30 nov. 2023.

³ MARIA, Laura. Professora que orientou alunos para usar 'bombril' em cabelo crespo é demitida. **Jornal o Tempo**, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/professora-que-orientou-alunos-para-usar-bombril-em-cabelo-crespo-e-demitida-1.2574794>. Acesso em: 30 de nov. 2023.

Dessa maneira, foi realizada uma revisão bibliográfica nas plataformas, Portal de Periódicos Capes, Portal Pergamum e na base de descritores Thesaurus do Inep, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Na busca de artigos foram usados os seguintes descritores: relações étnico-raciais, relações raciais, lei 10.639/03, cultura afro-brasileira, educação antirracista, formação continuada e desenvolvimento profissional e filtramos as publicações referentes de 2013 até 2022, pois há um Estado da Arte publicado por Silva, Regis e Miranda (2018) sobre as relações étnico-raciais e que abrange o período de 2003 e 2014 do qual nos valeremos desse material para analisarmos o que foi produzido anteriormente ao nosso filtro. Já no Catálogo de Teses e Dissertações utilizamos apenas os descritores relações étnico-raciais e lei 10.639/03 e filtramos as produções de mestrado, mestrado profissional e doutorado e o período de 2013 até 2022.

Assim, em nossa revisão bibliográfica, adotamos um processo sistemático para a seleção e análise dos artigos. Inicialmente, realizamos a análise dos títulos para identificar aqueles mais relevantes ao tema de pesquisa. Em seguida, procedemos à leitura dos resumos e conclusões dos artigos selecionados, a fim de avaliar sua pertinência e alinhamento com os objetivos do estudo. Por fim, realizamos a leitura completa dos artigos que atenderam aos critérios estabelecidos, garantindo uma análise aprofundada e contextualizada. Com base nessa pesquisa encontramos um campo de estudo amplo sobre a temática das relações étnico-raciais e de acordo com Silva e Ustra (2022) há uma concentração maior das pesquisas no Ensino Superior e quando se tem o Ensino Fundamental e Médio como campo de análise as pesquisas estão voltadas para os relatos de experiências.

E sobre esses, o estudo de caso Silva e Almeida (2020) nos mostra que a implementação da lei 10.639/03, no ambiente escolar pode contribuir para a formação de cidadãos que reconheçam, respeitem e valorizem a diversidade étnico-racial. Porém, os autores também apresentam as dificuldades de docentes em se trabalhar com a história e cultura africanas e afro-brasileiras, ao tratarem de forma simplista ou estigmatizada, tratando a cultura negra, apenas a partir da escravidão.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, verificamos uma ascensão nas produções. Com a utilização dos descritores citados acima e como filtro das produções de 2013 a 2022, obteve um resultado amplo: 1094 produções. Neste caso, realizamos a leitura dos títulos e resumos de todas as produções para filtrar as dissertações e teses que abordam especificamente a formação continuada docente para o trato com as relações étnico-raciais e o resultado foi de 29 produções: 4 teses e 25 dissertações respectivamente.

Quanto à base teórica, partiremos do materialismo histórico-dialético proposto por Karl Marx que fundamenta a teoria histórico-cultural (Vygotski, 1991) e esta abarca a teoria da atividade sistematizada por Leontiev (2021). A utilização do método materialista na educação “diz respeito à necessidade lógica de descobrir, nos fenômenos, a categoria mais simples (o empírico) para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado) (Pires, 1997, p.88)”. Portanto, utilizamos a Teoria da Atividade sistematizada por Leontiev (2021) como importante aporte teórico que possibilitou a compreensão da atividade humana como atividade mediatizada e pertencente às relações sociais e assim dialogarmos com as concepções de atividade docente voltada para o ensino das relações étnico-raciais.

Ademais, a utilização da teoria histórico-cultural para interpretar as relações o racismo e as étnico-raciais no ambiente escolar é um campo pouco explorado. Na revisão bibliográfica realizada encontramos apenas o artigo de Souza Filho e Martins (2022) que usam dessa teoria para a compreensão do racismo, pois, segundo os autores, apesar de Vygotski não ter formulado nada específico quanto às relações étnico-raciais, “suas ideias a respeito do desenvolvimento humano, especialmente em relação à linguagem e às interações sociais como condições humanizadoras, podem contribuir de maneira significativa para a compreensão desse fenômeno em seus diversos aspectos (Souza Filho; Martins, 2022, p. 04).

Outra base teórica utilizada serão as produções de Nilma Lino Gomes. A professora, pesquisadora e intelectual negra, nos fornece várias pesquisas e estudos com a temática das relações étnico-raciais e implementação da lei 10.639/03 e em um de seus escritos, afirma que a implementação da referida lei depende da “regulamentação e normatização no âmbito estadual e municipal, de formação inicial, continuada e em serviço dos profissionais da educação e gestores (as) do sistema de ensino e das escolas.” (Gomes, 2012, p.24) para que assim, ocorram “mudanças epistemológicas, no campo da formação de professores (as) no Brasil” (Gomes, 2008, p. 105).

Contudo, a organização da dissertação seguiu com o primeiro capítulo trazendo a contextualização entre pesquisador e o campo de pesquisa, apontando entre objetivos, problemas e o objeto de estudo. No capítulo dois dissertamos sobre a educação para as relações étnico-raciais, problematizando sobre como esta abordagem tem sido feita nos estudos sobre a educação brasileira e demonstrando a atuação dos movimentos negros nas lutas travadas por educação e igualdade racial; o aprender e ensinar as relações étnico-raciais para o desenvolvimento profissional que vise práticas educativas antirracistas e os saberes docentes. No capítulo três, apresentamos os paradigmas do conhecimento da aprendizagem da

docência que influenciaram e influenciam diretamente a formação de professores como as racionalidades técnicas, práticas e críticas e compreender os limites e contribuições, bem como as permanências de tais concepções na formação docente e as diretrizes formuladas em âmbito de políticas públicas que regem sobre a formação docente no Brasil, identificando seus princípios, concepções e paradigmas. Posteriormente, no capítulo quatro dissertamos sobre a teoria da atividade docente em diálogo com o referencial teórico da teoria da atividade de Leontiev (2021) e os saberes docentes. No capítulo cinco apresentamos a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa e que possibilitou a escrita e a análise dos dados apresentados. Por último apresentamos a conclusão e as referências utilizadas neste percurso.

Entretanto, ao emprendermos em nossa pesquisa as (re)significações realizadas pelos docentes com os saberes das relações étnico-raciais mobilizados em uma formação compartilhada, procuramos identificar dentro do fenômeno educacional a mais simples manifestação do racismo dentro do ambiente escolar, para chegarmos a uma compreensão plena a partir da teorização. Com isso, é necessário identificar que a escola tem se constituído historicamente, como ambiente propagador da discriminação racial e de preservação de injustiças raciais. Partindo desse entendimento, é possível afirmar, embasado na teoria da atividade (Leontiev, 2021), que o racismo é uma criação humana e não da natureza do ser humano. A aptidão de “ser humano” se constitui no contexto histórico-cultural e não de forma hereditária.

Ao realizarmos breve observação, seja na realidade escolar ou nas instituições responsáveis pelo direcionamento, fiscalização e implementação de políticas educacionais, podemos perceber a ausência de práticas educativas em escolas da rede estadual de ensino e desenvolvimento profissional promovidas pelas instâncias responsáveis, que visam o ensino das relações étnico-raciais brasileiras e da história e cultura afro-brasileira e africana no contexto escolar conforme regulamentado pela Lei 10.639/03. Com isso, a pesquisa se justifica pela necessidade de construção de uma educação antirracista, centrada na pluralidade e diversidade de povos e culturas que formaram e formam a sociedade brasileira, em detrimento a práticas educativas hegemônicas que insistem em focar apenas a história eurocêntrica, como nos diz Munanga:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo

fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (Munanga, 2008, p. 11).

Dessa maneira, é necessário um desenvolvimento profissional docente voltado para o ensino das relações étnico-raciais, história e cultura africana e afro-brasileira e práticas pedagógicas antirracistas e como maneira de contribuir para essa construção, propusemos a realização de uma formação compartilhada com os docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola localizada na Região Metropolitana de Belo Horizonte e com isso e investigar as (re)significações dos saberes mobilizados sobre a lei 10.639/03 e das relações étnico-raciais.

No plano metodológico, a pesquisa se caracteriza de abordagem qualitativa e exploratória possuindo como campo de pesquisa uma Escola Estadual, localizada em um Município da Região Metropolitana de Belo Horizonte/MG e os possíveis sujeitos participantes são docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A produção dos dados ocorreu a partir de uma formação (com)partilhada, onde num primeiro momento solicitamos a autorização do uso do espaço escolar junto a diretora e após aprovação por escrito realizamos o convite pessoalmente aos professores da escola. Junto ao convite apresentamos e explicamos aos convidados os termos de consentimento de utilização de imagem e gravação, e estas serão utilizadas como dados a serem transcritos para posterior análise do pesquisador, mantendo o anonimato, conforme citado acima. Demais materiais, como diário de campo, planos de atividades também compõem a análise de dados realizados por meio dos núcleos de significação (Aguar; Ozella, 2013).

Portanto, como foi exposto, a base para a produção de dados analisados partiu de uma formação (com)partilhada com professores dos anos finais do ensino fundamental em uma escola estadual. Assim, o curso de formação será o formato de nosso produto educacional final que poderá sofrer alterações em seu conteúdo inicial, pois os docentes participantes poderão propor a inclusão ou retirada de temas.

2 EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ATUAÇÕES DOS MOVIMENTOS NEGROS ANTERIORES A LEI 10.639/03

Abordar sobre as atuações e contribuições dos negros no campo educacional é ter o conhecimento de quem foram os africanos trazidos para o Brasil, não simplesmente da localização geográfica, mas sim de suas ocupações e grau de desenvolvimento tecnológico. Consideramos importante partir desse caminho para desconstruir a visão de que da África vieram povos inferiores, bárbaros que serviam apenas para o trabalho braçal e não possuíam nenhum grau de intelectualidade. Para alguns pode causar espanto ao ler que os africanos sequestrados e trazidos para o Brasil, eram reis e rainhas, e em sua maioria ferreiros, metalúrgicos, tecelões, agricultores e astrônomos.

Sobre os últimos citados acima, os astrônomos, Acácio Santos (2018) nos remete ao povo Dogon, umas das etnias existentes no Mali. Segundo esse autor, os dogons possuíam uma cosmologia e cosmogonia orientadas pelas estrelas Sírius A e B. Porém, Sírius B não é visível ao olho humano sem intermédio de telescópio. Para o homem branco e ocidental, um fato muitas vezes só é validado quando descoberto por meio de seus próprios métodos científicos. Foi assim com a estrela Sírius B, cuja existência foi comprovada em 1862. No entanto, essa "descoberta" levanta uma questão intrigante: como o povo Dogon, do Mali, já descrevia Sírius B com precisão séculos antes, sem dispor de telescópios ou instrumentos científicos? De acordo com Acácio Santos (2018), uma possível explicação é que Sírius B, uma estrela anã branca, teria sido visível a olho nu há aproximadamente 2.000 anos, antes de perder brilho. Essa hipótese sugere que o conhecimento dos Dogon poderia ter se baseado em observações astronômicas ancestrais, desafiando a noção de que apenas a ciência ocidental é capaz de produzir conhecimento válido.

Pode parecer uma justificativa plausível, porém, os olhos eurocêntricos, não conseguiram comprovar que Sírius B, em algum momento foi perceptível ao olho humano, portanto, podemos concluir que mais uma vez, tal justificativa expressou a mais pura estratégia de inferiorização dos povos negros africanos, dizendo, de outra maneira: esses, não são capazes de produzir conhecimento e ou ciência, a ponto de identificar uma estrela que não pode ser vista sem o auxílio de um instrumento.

Esse é um dos exemplos que trazemos e poderíamos listar e analisar inúmeras tecnologias desenvolvidas pelos povos africanos, para percebermos o avanço alcançado por eles como “importantes conquistas na matemática, como a geometria e a teoria de sistemas dinâmicos, na astronomia e mesmo na medicina” (Cunha Junior, 2010, p. 11) ou demonstrar

que “na África do Norte, a exploração precoce de metais, a utilização dos camelos e a troca com o interior do mundo mediterrâneo permitiram às civilizações prosperarem...” (Santos, 2018, p. 64), mas, pretendemos demonstrar que os povos africanos, já possuíam um desenvolvimento científico e tecnológico não conhecido pelos europeus, e, portanto deixar latente quem eram os africanos trazidos para o Brasil e desconstruir a visão inferiorizada dos negros africanos que foi transmitida há séculos e se faz presente em discursos atuais.

Tal discurso foi construído sob a ótica do colonizador. Perspectiva que nos foi imposta enquanto verdade histórica, desde a dominação colonial, momento no qual passamos a existir para o mundo na visão eurocêntrica. Pouco sabemos, apesar de haver avanços nas últimas décadas como os trabalhos realizados na Universidade Federal da Bahia⁴ que se dedicam a resgatar cartas indígenas, sobre a visão e práticas educacionais destes ou dos africanos raptados e trazidos forçadamente para o Brasil, onde temos estudos que comprovam a prática de ensino e pesquisa desde os séculos IX e X no continente africano com as universidades Al-Qarawiyyin em Fés, no Marrocos e Sankore de Timbuktu onde hoje está localizado o Mali. Gomes (2008, p. 77), reforça a importância de conhecermos e pesquisarmos, pois:

O estudo da África de ontem e de hoje, em perspectiva histórica, geográfica, cultural e política, poderá nos ajudar na superação do racismo no Brasil. Afinal, se um dos elementos que compõem o imaginário racista brasileiro é a inferiorização da nossa ascendência africana e a redução dos africanos escravizados à condição de escravo, retirando-lhes e dos seus descendentes o estatuto de humanidade, a desconstrução desses estereótipos poderá nos ajudar a superar essa situação.

Ao buscar pesquisas que realizem um resgate histórico sobre experiências educacionais tais universidades, Al-Qarawiyyin e Sankore, e suas contribuições não listam sobre as referências estudadas. Tal fato provoca um incômodo quanto às práticas educacionais indígenas e africanas serem pouco perceptíveis na literatura científica provocando um constante processo de tentativa de apagamento de outras histórias. Ki-Zerbo corrobora trazendo o panorama da produção de conhecimento em alguns reinos africanos:

Nos séculos XII e XIV, a cidade de Tombuctu era mais escolarizada que a maioria das cidades análogas na Europa. Escolarizada em árabe, bem entendido, mas por vezes, as línguas subsaarianas também eram expressas na escrita árabe. Ali lecionavam no ensino superior cientistas e professores reconhecidos por seus pares – tanto da África quanto do mundo árabe e da

⁴ <https://mapeamentocultural.ufba.br/projetos-de-pesquisa/cartas-dos-povos-indigenas-ao-brasil>

Europa – os discípulos atravessam o Saara para ouvir os mestres de Tombuctu, Djeenne e Gao (Ki-Zerbo, 2006, p. 24).

Experiências que foram e são apagadas ao custo do que Chimamanda Adichie (2019) chamou do “perigo da história única” e no caso brasileiro, passaram a contar a história sobre a ótica do colonizador, pois os nativos que aqui habitavam não eram, para os europeus, pessoas aptas a possuir história e muito menos os reis, rainhas, ferreiros, agricultores, ourives, guerreiros africanos trazidos para essas terras. E assim, continua até os dias atuais, pois ao se falar em educação, partimos de uma visão eurocêntrica. E a educação foi um dos instrumentos utilizados no sistema de dominação colonial com a chegada dos jesuítas, por meio da Companhia de Jesus, que ensinava aos indígenas as práticas e culturas do europeu dominador. Os quais consideravam os nativos a expressão pura da criação divina e necessitavam serem ensinados a boa fé católica e os costumes europeus. E aqui utilizamos uma citação de Adichie (2019) para reafirmar que “as histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (Adichie, 2019, p. 18).

Em concordância com Adichie, da importância das histórias e que elas também foram usadas para a tentativa do apagamento, no caso brasileiro, dos povos indígenas e negros o que reflete ainda quando vamos pesquisar sobre a história da educação no Brasil, onde as experiências educacionais desses sujeitos históricos não são contempladas, nos levando a afirmar:

A problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação (Cruz, 2005, p. 23).

Assim, resgatar, organizar e produzir materiais escritos sobre a trajetória do negro na educação não tem sido tarefa fácil, pois o apagamento de diversas fontes junta-se ao não registro das participações desse povo em espaços destinados ao colonizador branco. E esses levaram a proposta de apagamento histórico tão a sério que os africanos capturados para serem trazidos para o Brasil, deveriam dar voltas na árvore do esquecimento (Silva, 2016) para apagarem sua história, seu povo, cultura e religião. Presumia, com isso, que apagando a memória de vida anterior a escravização os negros se tornariam seres inertes, pois não se

lembrariam de sua história precedente e aceitariam com naturalidade sua condição de escravizado. Porém, a história mostra o contrário, pois desde a chegada ou até mesmo antes de chegarem, os africanos raptados resistiram seja por meio do suicídio nos navios negreiros ou na organização de rebeliões e formação de quilombos e de práticas religiosas trazidas do continente africano.

Dessa forma, assinalando essas resistências como importante aspecto de luta, e sobrevivência da população negra escravizada, muitos questionamentos deveriam surgir para compor a história da educação brasileira e incorporando os negros nessa trajetória, pois conforme salienta Cruz (2005), diversos pontos poderiam emergir e serem observados e analisados para se observar as experiências educacionais de negros e indígenas durante a história como:

O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esse grupo; dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais; dos mecanismos criados para alcançar a escolarização oficial; da educação nos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros [...] (Cruz, 2005, p. 22).

Percebendo as várias possibilidades de estudos sobre as trajetórias do povo negro dentro da educação é quase que inevitável não questionar e realizar uma reflexão entre os diversos mecanismos criados para dificultar e excluir os negros da instrução escolar conforme a Lei n.º 1 de 1837 da Província do Rio de Janeiro onde em seu artigo 3º trazia: “São proibidos de frequentar as Escolas Públicas: 1º Todas as pessoas que padecerem moléstias contagiosas. 2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos” e como que a população negra, ainda assim, conseguiu alcançar a alfabetização e o letramento de seu povo, diante de obstáculos criados institucionalmente. Importante salientar aqui, que não queremos afirmar que essas conquistas resultaram na solução de nossos problemas educacionais, mas sim de dizer que se não fossem tais iniciativas a realidade dos afrodescendentes demorariam, ainda, séculos para se alcançar o mínimo de acesso à educação.

Assim, diante de estudos e pesquisas que pontuam a tão propalada crise da educação brasileira (Teixeira, 1999; Ribeiro, 2018) e as diversas possibilidades apresentadas em se estudar a trajetória educacional do povo negro, por que ainda não houve um despertar para pesquisas que procuram tratar desta crise a partir das experiências educacionais formuladas pelos movimentos negros? Gomes (2008) enfatiza que há um desequilíbrio tanto na formação

inicial e continuada de professores ao tratar de temas relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira, onde,

as análises presentes nas diferentes disciplinas curriculares dos currículos de licenciatura e pedagogia ainda tendem a privilegiar os conteúdos, desconectados dos sujeitos, a política educacional sob o enfoque único do Estado e seus processos de regulação, e as metodologias de ensino sem conexão com os complexos processos por meio dos quais os sujeitos aprendem. O caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do educador(a) (Gomes, 2008, p. 97).

Neste sentido continuamos inertes diante a perspectiva eurocêntrica de ver o mundo e a busca de soluções continua centrada na vista do colonizador. Aguardamos ansiosos as divulgações científicas oriundas do hemisfério norte para solucionar um problema que é nosso. Problema, inclusive criado por eles: o racismo.

Mas, a população negra não é e nunca foi ingênua e imóvel a ponto de ficar aguardando que os criadores da desigualdade racial se mobilizassem de maneira a abrir mão de seus privilégios e assim destruir o “pacto da branquitude”, conforme nos apresenta Cida Bento (2022), criando verdadeiros espaços democráticos e de equidade racial. Os negros passaram a se organizar em diversos grupos e movimentos para proporcionar o acesso a educação, identificado como a possibilidade de ascensão social dentro de uma sociedade que fundou suas bases e se enriqueceu utilizando da mão de obra negra.

Assim, tais grupos negros passam a ser fortalecer no pós-abolição, muito devido ao formato da abolição no Brasil, que não veio acompanhada de políticas que procurassem inserir os negros social e economicamente. Sobre o que foi o dia posterior a abolição, vale citar um trecho da música de Lazzo Matumbi (2019), intitulada de “14 de maio”:

No dia 14 de maio, eu saí por aí
 Não tinha trabalho, nem casa, nem pra onde ir
 Levando a senzala na alma, subi a favela
 Pensando em um dia descer, mas eu nunca desci

Zanzei zozzo em todas as zonas da grande agonia
 Um dia com fome, no outro sem o que comer
 Sem nome, sem identidade, sem fotografia
 O mundo me olhava, mas ninguém queria me ver

No dia 14 de maio, ninguém me deu bola
 Eu tive que ser bom de bola pra sobreviver
 Nenhuma lição, não havia lugar na escola
 Pensaram que poderiam me fazer perder

Mas minha alma resiste, o meu corpo é de luta
Eu sei o que é bom, e o que é bom também deve ser meu
A coisa mais certa tem que ser a coisa mais justa
Eu sou o que sou, pois agora eu sei quem sou eu. (Matumbi, 2019)

A partir da música é possível perceber que o dia posterior ao treze de maio, foi de incertezas para o povo negro, que para sobreviver teve que subir os morros e mais uma vez criar estratégias de sobrevivência, pois, além de não possuírem trabalho, já que as vagas estavam sendo ocupadas por imigrantes brancos, que vieram e receberam incentivos (emprego garantido e moradia) para cumprir basicamente dois objetivos: o primeiro a substituição da mão de obra escravizada e o segundo embranquecer a sociedade brasileira, para que assim o Brasil apagasse sua mancha indelével e alcançasse a civilização ao embranquecer seu povo, exterminando a população negra do país.

Porém, conforme o trecho da música onde diz que “minha alma resiste, o meu corpo é de luta” (Matumbi, 2019) o povo negro continuou existindo e resistindo, possibilitando que hoje, nós negros estejamos falando de nós e por nós em espaços, infelizmente, dominados por brancos, em um país que 56% da população é negra, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2022, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Assim, a partir de tais resistências e tendo como “intenção política atingir de forma positiva toda a sociedade e não somente os grupos sociais por eles representados”, (Gomes, 2012, p. 106) mas pautando suas necessidades a todo o momento nesse espaço, os negros continuaram se organizando e conforme citado acima, a educação passa a ser entendida como um valioso instrumento de inserção social e melhoria na qualidade de vida. Até os anos de 1950, várias entidades negras se constituíram na perspectiva da instrução primária e preparação para o mercado de trabalho e entre elas é possível citar: Clube Recreativo 28 de Setembro (1897), Associação Beneficente Centro da Federação dos Homens de Cor (1915), Centro Cívico Palmares (1926-1929), Frente Negra Brasileira (1932), Escola Primária no Clube Negro Flor de Maio de São Carlos (1936), Associação dos Negros Brasileiros (1943), Teatro Experimental do Negro (1944).

Dessa forma, tais movimentos e entidades, atuavam na defesa da educação fundamental para toda a sociedade brasileira, não realizando o recorte de cor e raça, mas é importante salientar que todas citadas acima são organizadas por negros e negras e ofereciam cursos de alfabetização para jovens e adultos, possibilitando o acesso às primeiras letras a

uma população esquecida e subjugada pelo estado brasileiro, colocando em prática a definição do termo elaborado por Aimé Cesáire (2010), “negritude”, pois esses movimentos expressam, assim como expressaram os anteriores a eles, um “empreendimento de reabilitação dos nossos valores por nós mesmos, de aprofundamento sobre o nosso passado por nós mesmos, do re-enraizamento de nós mesmos em uma história, uma geografia e uma cultura” (Cesáire, 2010, p. 110).

Caminhando nessa perspectiva de reerguer o povo e a cultura negra a partir dos próprios negros que no ano de 1978 surge o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Étnico-racial – MNUCDR – e no ano de 1979 foi rebatizado como Movimento Negro Unificado – MNU – nome que permanece até os dias atuais. O MNU elege a educação e o trabalho como as principais pautas de luta para o povo negro e foi responsável pela formação da maior parte da intelectualidade negra que possuímos como referência. Possibilitando, assim contrapor e disputar discursos hegemônicos que naturalizavam a situação do negro e negavam a existência do racismo como o mito da democracia racial e acessando espaços de predomínio branco como a universidade. Dessa maneira, os negros passaram a falar por si nesses espaços institucionalmente negados e encaminharam pesquisas denúncias e propositivas como apontou Gomes (2012, p. 738):

pesquisas na análise do negro no mercado de trabalho (González & Hasenbalg, 1981), do racismo presente nas práticas e rituais escolares (Gonçalves, 1985), analisaram estereótipos raciais nos livros didáticos (Silva, 1995), desenvolveram pedagogias e currículos específicos, com enfoque multirracial e popular (Lima, 2010) e discutiram a importância do estudo da história da África nos currículos escolares (Cunha Junior, 1997).

Portanto, como pode ser verificado a partir da citação, temáticas antes inexistentes dentro da academia passam a ser pautadas e em sua maioria com enfoque sobre a educação procurando demonstrar por meio de pesquisas científicas possibilidades e métodos educacionais que abrangem desde o ensino básico até a formação de professores. Esse processo provocou uma desestabilização epistemológica que formulou as bases científicas que procuraram explicar a sociedade brasileira e sua composição centrada no discurso da homogeneidade, ou melhor, na imposição de uma única epistemologia, cultura, religião, entendida como universal e que deveria ser ensinada e aprendida por todos: a branquitude como norma e o do mito da democracia racial.

Assim, a partir das ações e propostas dos grupos negros caminhou para a necessidade do que Neusa Santos Sousa (1983) postulou como o “tornar-se negro” (Souza, 1983, p. 77), pois, ainda de acordo com a autora:

Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. (Sousa, 1983, p. 77)

E foi a partir dessa tomada de consciência do processo ideológico que aliena o negro, fazendo com que esse se identifique e torna como objetivo a ser alcançado o padrão de vida do branco distanciando de sua origem étnico-racial que várias pedagogias emergem de forma sistematizada pelo Movimento Negro por meio de pesquisas, como a criação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) em 1959 na Universidade Federal da Bahia (UFBA), pedagogia interétnica formulada pelo Núcleo Cultural Afro-brasileiro em Salvador/BA, no final dos anos de 1970, a pedagogia Multirracial no Rio de Janeiro/RJ nos anos de 1980, o Projeto Piloto Escola elaborado pelo Núcleo de Estudos Negros de Rio do Sul/SC e Pedagogia Multirracial e Popular em Florianópolis/SC nos finais dos anos de 1980, além da ampliação dos NEAB's no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000.

As ideias e práticas de tais pedagogias formuladas e efetivadas por tais movimentos objetivam combater o racismo por meio de pesquisas que procuram evidenciar de maneira científica as desigualdades raciais da sociedade brasileira pontuando temas como etnocentrismo, democracia racial e teoria do embranquecimento. Essas questões são compreendidas pelas pedagogias citadas como predomínio discursivo e prático no ambiente escolar e, portanto, há uma urgência de serem combatidos e para isso é importante que se formulem propostas educacionais que eliminem essas ideias da escola.

Entre as propostas para a prática educacional citaremos algumas: a valorização dos diversos grupos que formam a sociedade brasileira sem prestigiar um ou outro como ocorre na visão eurocêntrica; conhecer e ensinar que a sociedade brasileira se formou por meio das relações étnico-raciais; o envolvimento de todas as disciplinas no ensino da história, cultura e contribuições dos negros e indígenas para nossa sociedade; produção de materiais didáticos que demonstrem o protagonismo de negros e indígenas de forma valorativa sem estereótipos e inferioridade e formação em todos os níveis de ensino até a de professores.

Por conseguinte, essas pontuações realizadas por grupos do Movimento Negro, vão sendo organizadas e percorrendo as escolas e alcançando professores pela atuação de militantes que passam a reeducar os docentes sobre suas práticas pedagógicas na abordagem da história do negro, indígena e do continente africano e de como lidar com o racismo dentro da escola e desenvolvendo práticas de sua eliminação. Criam condições para que as crianças negras se identifiquem com seu povo pelas riquezas culturais, históricas, religiosas e estéticas e não mais pelo julgamento racista que condiciona o negro como escravo e inferior.

Juntamente com a reeducação de professores e atuação no campo educacional, como temos apontado no decorrer deste texto a educação foi e é uma das principais pautas que direcionam as lutas e reivindicações dos grupos e organizações negros ao longo de sua história, o Movimento Negro também travou lutas e realizou mobilizações como a Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em Brasília, no dia vinte de novembro do ano de 1995 e na ocasião foi entregue para o presidente da República da época o Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial e participação na 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de trinta e um de agosto a oito de setembro de 2001 em Durban na África do Sul onde o estado brasileiro reconhece as marcas deixadas pela escravidão contra a população negra e se compromete a criar políticas afirmativas e reparatórias.

Por conseguinte, entre as iniciativas do estado brasileiro a partir do compromisso assumido em Durban, conforme as lutas e reivindicações do Movimento Negro, em 2003 foi sancionada a lei 10.639/03 que altera os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9394/96) que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana a afro-brasileira. No ano seguinte foram formulados dois importantes documentos regulamentando a Lei 10.639/03 e aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O parecer CNE/CP n. 03/2004 e a Resolução CNE/CP n. 01/2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Desse modo, temos pela primeira vez e graças as lutas travadas pelos movimentos negros ao longo da história, pois o negro sempre se apresentou como sujeito histórico transformador desde sua chegada forçada em terras brasileiras, a materialização, em formato de lei, de reivindicações pela valorização da história e cultura africana e afro-brasileira como caminho de combate ao racismo e superação do predomínio da visão eurocêntrica sobre nosso

povo e a construção de caminhos que possibilitem pensar práticas pedagógicas a partir de experiências construídas por nós e nossos ancestrais.

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural (Gomes, 2012, p. 105).

Portanto, ensinar para nossos jovens e reeducar professores sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, significa reconhecer: os dogons como grandes cientistas/astrônomos que conseguiram a partir de suas técnicas identificar uma estrela não visível a olho humano; que foram os africanos quem organizaram as primeiras universidades do mundo e por isso deveríamos partir deles como base para o estudo da história da educação; as diversas experiências no campo educacional dos grupos e movimentos negros para educarem os excluídos na história brasileira desde o período colonial deveriam fazer parte de estudos da academia para identificar as práticas e suas possíveis respostas em resolver a tão falada crise educacional que nos atormenta.

Assim, é necessário considerar que os movimentos negros trouxeram para o âmbito político e educacional contribuições que possibilitam uma criança negra hoje ir para a escola com seu cabelo *black* e ou trançado. Isso não significa afirmar que conseguimos eliminar o racismo por completo e que a questão étnico-racial é ensinada de maneira a respeitar e valorizar todos os grupos que formaram e formam a sociedade brasileira de maneira equânime, pois ainda há resistências, delimitando no âmbito escolar, por parte de professores, escolas, secretarias municipais e estaduais de educação. Mas demonstra o caminho aberto para identificação, valorização e aceitação de sua cultura, estética e origem de seu povo a partir do entendimento que foram escravizados e os que vieram para o Brasil eram detentores de grandes conhecimentos tecnológicos.

Um dos caminhos apontados por Gomes (2008) para superar tais resistências é desenvolver o entendimento de que

a questão racial não se restringe a comunidade negra, e a superação do racismo e da desigualdade racial faz parte da luta pela construção da cidadania e da democracia para todos. Em uma sociedade multirracial e pluricultural, como é o caso do Brasil, não podemos mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais (Gomes, 2008, p.70).

Considerar também, que foram os movimentos negros quem denunciou que a escola é um espaço reprodutor do racismo da sociedade e que a população brasileira é formada por diferentes identidades questionando o discurso que dizia que somos um povo homogêneo e de demonstrar que além de sermos seres intelectuais somos seres culturais e se queremos romper com as dificuldades encontradas em nossa educação é necessário ouvir e dar voz, considerar os percursos e práticas construídas pelo povo negro ao longo de sua história, pois apenas assim alcançaremos uma sociedade sem racismo e um povo emancipado.

Por conseguindo, conforme apontamos, resgatar os passos e contribuições de africanos e afro-brasileiros, desde os dogons, as primeiras universidades, as diversas experiências dos movimentos negros podem se constituir em um elemento importante para contribuir no processo educacional e rompimento do racismo ao inserir e reconhecer outros grupos étnico-raciais que colaboraram significativamente na história do Brasil, porém antes apagados, silenciados e inferiorizados por meio de relações tensas, conforme abordaremos abaixo.

2.1 Relações Étnico-Raciais

Ao apresentarmos os caminhos percorridos pelos africanos e afro-brasileiros no campo político-educacional e as estratégias de dominação e apagamento utilizados desde a colonização e que se manifestam na atualidade até a implantação da lei 10.639/03 e seus desdobramentos, objetivamos demonstrar que a lei e todo e qualquer aparato legislativo que discorre sobre a população negra e em específico sobre a educação não se fundamentam e ou ressignificarão a realidade sozinha. Em consonância com Sousa *et al.* (2022, p. 07) entendemos que “para alcançarem sua plenitude, precisam se articular com os saberes produzidos pelo Movimento Negro, por negros e negras, por indivíduos que sentem, dia a dia, a existência do Racismo e sofrem com as privações vindas do mito da democracia racial” e com isso, a lei 10.639/03, como apontamos é fruto da atuação histórica do movimento negro (Gomes, 2008).

Nesta perspectiva, a lei 10.639/03 e seus desdobramentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-raciais, por meio do Parecer CNE/CP 03/2004 e Resolução CNE/CP 01/2004, e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, abrem novo caminho para o aprender e ensinar sobre as relações étnico-raciais, até então dominado por uma perspectiva hegemônica e eurocêntrica

tendo o branco como norma e universal e o “outro”, africanos e afro-brasileiros como inferior, sem história, cultura e conhecimento além da negação dos conflitos étnico-raciais por meio da difusão do mito da democracia racial.

O entendimento, portanto, de relações étnico-raciais, terá como fundamentação as DCNERER, Gomes (1999, 2003, 2008, 2010, 2012), Silva (2007), Munanga (2008, 2012, 2014, 2019). Além de outros pesquisadores que vem contribuindo significativamente para construir um campo teórico-metodológico consistente capaz de colaborar para que a história africana e afro-brasileira ocupe o mesmo lugar ocupado por séculos pela cultura e história europeia/colonizador (Munanga, 2014), pois refletindo historicamente a forma como nós brasileiros fomos formados para as relações étnico-raciais, somos provenientes de diferentes grupos – indígenas, africanos, europeus, asiáticos – “aprendemos a nos situar na sociedade, bem como o ensinamos a outros e outras menos experientes, por meio de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem modificar” (Silva, 2007, p. 491).

As DCNERER, tendo como relatora a intelectual Petronilha Beatriz Gonçalves Silva, se tornou um importante documento para orientar e direcionar os professores, instituições formadoras, entes federativos, escolas e sociedade da maneira como encaminhar na educação e reeducação das tensas relações entre diferentes grupos étnico-raciais (africanos, indígenas, europeus, asiáticos) que conforme Silva (2007) acolhem ou rejeitam, e no caso específico de negros e indígenas as práticas sociais, políticas e econômicas caminharam para a rejeição.

Este documento deixa explícito o entendimento de relações étnico-raciais ao ponderar o que se entende por étnico, salientando que o termo “serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática” (Brasil, 2004, p. 13) e por raça “a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado” (Brasil, 2004, p. 13).

Sobre o termo étnico-racial Gomes (2012) contribui para a conceituação reforçando que o termo raça, adotado por militantes e intelectuais do Movimento Negro não o fazem no sentido biológico,

pelo contrário, todos sabem e concordam com os atuais estudos da genética – não existem raças humanas. Na realidade eles trabalham o termo raça

atribuindo-lhe um significado político e social construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando a dimensão histórica e cultural à qual esse termo nos remete. Por isso, ao se referir ao segmento negro, alguns intelectuais utilizam às vezes o termo ‘étnico-racial’, demonstrando que estão considerando multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil. (Gomes, 2012, p. 25).

Verifica-se, portanto, no texto das DCNERER a preocupação com o embasamento teórico para que as orientações transcritas alcancem seu objetivo enquanto políticas públicas de estado, institucionais e educacionais nas quais pretendem reparar, reconhecer e valorizar a identidade, cultura e história africana e afro-brasileira em detrimento a um imaginário étnico-racial, ainda presente no Brasil, “que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática” (Brasil, 2004, p. 13) e neste ponto é possível fazer um diálogo com Seyferth (2002) que salienta que em sociedades como a nossa em que as “diferenças étnicas e raciais têm relevância como fenômenos sociais, persistem os etnocentrismos e os racismos, pois, em geral, as diferenças aceitas são aquelas que podem ser comodamente assumidas como parte da cultura ou do tipo nacional” (Seyferth, 2002, p. 40).

Portanto, o termo étnico-racial nos remete a compreender o processo histórico de como cada grupo foi tratado na constituição da sociedade brasileira considerando as relações de poder, imaginários, práticas de inclusão e exclusão, passando desde a chegada dos colonizadores com o extermínio e subjugação dos indígenas, a vinda forçada dos africanos escravizados e o estabelecimento da instituição escravidão, as teorias raciais do século XIX, a teoria do embranquecimento e a busca pela construção da nação que no imaginário dos nacionalistas racializados “não tinha espaço para negros, nem mesmo para os indígenas e os mestiços que, na hierarquia biológica dos esquemas classificatórios fenotípicos, estavam mais próximos das ‘raças bárbaras’” (Seyferth, 2002, p. 36) para posteriormente mudar o discurso e formular a ideia da democracia racial.

Visível, portanto, que as relações étnico-raciais no Brasil, desde a chegada dos europeus foram e ainda são conflituosas e geradoras do racismo, discriminação racial e desigualdades raciais, epistemicídios⁵ presentes em nossa sociedade e para obtermos êxito no

⁵ Por epistemicídio, trazemos o conceito em Sueli Carneiro (2023): o epistemicídio implica um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua

processo de reeducação destas relações étnico-raciais no Brasil, é necessário, conforme mencionado nas DCNERER, “fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente” (Brasil, 2004, p. 14). Para dizer destas dores, é preciso dar voz aqueles até então silenciados e excluídos da nossa história para que se possa falar sobre as questões africanas e afro-brasileiras.

Porém, como nos alerta Gomes (2012, p. 105),

não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um ‘outro’, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências.

Portanto, para que essa fala se transforme em um potente instrumento de transformação para a construção de uma sociedade de fato democrática, justa e emancipada do racismo e desigualdades raciais, importante que a educação escolar, desenvolva práticas pedagógicas “proporcionando uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial e entendendo-a como uma riqueza da nossa diversidade cultural e humana” (Gomes, 2008, p. 72) e políticas no sentido de problematizar “a luz das relações de poder, de dominação e dos contextos de desigualdade e de colonização” (Gomes, 2008, p. 72) e de acordo com as DCNERER o êxito dessas práticas não aceita improvisos por parte da escola e professores.

2.2 “Aprender e Ensinar as Relações Étnico-Raciais” – Formação Docente para o Ensino das Relações Étnico-Raciais

O título deste tópico é referência ao artigo de Silva (2007) intitulado “Aprender e ensinar as relações étnico-raciais no Brasil” no qual a autora discorre sobre os possíveis caminhos e reflexões a serem percorridos e feitos para que professores aprendam e ensinem sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Entre as formas de abordar as questões étnico-raciais, conforme apontamos no tópico anterior está o entendimento de que nossa sociedade foi construída a partir de relações étnico-raciais desiguais e tensas, numa trama de poder instituído reconhecendo como universal e dominante um único grupo: a branquitude enquanto norma e a partir desse pressuposto

capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento da sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo.

formularam teorias que se configuraram em forte discurso ideológico para difundir que o Brasil é um país monocultural, e posteriormente práticas assimilacionistas⁶ e adiante o mito da democracia racial, gerando um forte obstáculo e com isso

o desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações de sistema mundo centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial (Silva, 2007, p. 501).

Para derrubar essa cosmovisão que nos atordoa reforçamos que a lei 10.639/03, juntamente com todos os aparatos legais posteriores a ela, devem ser entendidos como políticas de ação afirmativa derivadas de atuações políticas-pedagógicas do Movimento Negro em prol da educação e “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” (Gomes, 2008, p. 69) e nesse sentido, compartilhamos também com as ideias de Munanga (2008, p. 17) ao apontar “que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados”.

Ao entender a escola e a educação como importantes instrumentos para questionar e desconstruir mitos e criar representações positivas para a construção de uma sociedade mais justa e que se respeite na diversidade (Gomes, 2008), precisamos pensar na formação daqueles responsáveis em articular o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, os professores. Tendo em vista que estes desde sua inserção na educação básica enquanto estudantes e posteriormente em suas formações docentes não lhes foram oportunizados uma educação para lidar com a diferença sendo, portanto, frutos de uma educação eurocêntrica.

Diante disso, vale ressaltar que a lei 10.639/03, trouxe consigo, além das marcas históricas de luta do movimento negro, uma força tarefa e desafios para reverter o que Imbernón (2010) chama de pensamento educacional único predominante em que a

educação e a formação de docente devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de uma maneira linear, sem permitir

⁶ Sobre as políticas assimilacionistas ver Seyfhert (2002).

integrar outras formas de ensinar, de aprender, de se organizar, de ver outras identidades sociais e manifestações culturais, de se escutar e de escutar outras vozes, sejam marginalizada ou não (Imbernón, 2010, p. 15).

Pensar na formação para as relações étnico-raciais é pensar em romper com crenças, valores, atitudes que até então eram normais e naturalizadas dentro do ambiente escolar acabando, assim, “com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira” (Brasil, 2004, p. 18). Considerando que a lei 10.639 é do ano de 2003, foi preciso pensar na formação daqueles que já estavam atuando nas salas de aulas e dos formadores de professores para cumprissem o que determina a legislação, e aqui vale lembrar, fruto de lutas, mobilizações políticas pedagógicas do Movimento Negro. Para tal objetivo, o MEC criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no ano de 2004 com o objetivo de articular diversos programas de combate a discriminação racial e “tornar a multiplicidade de experiências dessas áreas em modos de renovação nas práticas educacionais” (Brasil, 2004, p. 05).

Gomes (2012) assinala que outras iniciativas foram se desenvolvendo como a organização de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização com o enfoque das relações étnico-raciais por parte de secretarias estaduais e municipais em parceria com o MEC, além da produção de materiais didáticos, pesquisas e produções e distribuições de livros com o auxílio dos NEAB's para a formação docente e adequação das normativas legais, principalmente daqueles que se formaram anteriormente a publicação da lei e não tiveram em seus currículos a temática da história e cultura africana e afro-brasileira.

Entretanto, Gomes (2012), enfatiza que mesmo diante de tais esforços, ainda há currículos de formação de professores que sequer incluem debates sobre a demanda histórica do movimento negro em abordar de maneira a valorizar a diversidade étnico-racial e reconhecer as contribuições africanas e afro-brasileiras na constituição da sociedade brasileira.

Silva (2007), destaca que as dificuldades encontradas para a implementação da lei 10.639/03 “se devem muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos” (Silva, 2007, p. 501), reforçando a persistência de instrumentos de exclusão e inferiorização

de africanos e afro-brasileiros construídos historicamente dentro das relações de poder entre os diversos grupos que formam nossa sociedade.

Nesse sentido, ao verificar a persistência da atuação desses instrumentos de exclusão no contexto escolar em que o professor/pesquisador que disserta sobre esta pesquisa atua e um levantamento prévio sobre o conhecimento dos professores a respeito da lei 10.639/03 e suas regulamentações posteriores, bem como se em suas formações iniciais tiveram disciplinas específicas sobre a história e cultura africana e afro-brasileira percebeu-se a carência na formação inicial dos docentes que atuam no mesmo contexto educacional e conseqüentemente, a ausência da abordagem étnico-racial e implementação da lei 10.639/03 no ambiente escolar, onde a temática fica exclusivamente a cargo da disciplina de história e as demais se envolvem apenas no vinte de novembro.

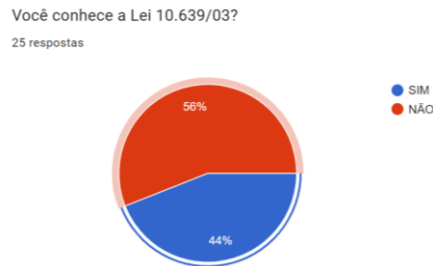
Portanto, por meio da formação continuada e em particular compartilhada, pois de acordo com Imbernón (2010) ao apontar alguns aspectos que deveriam ser levados em conta neste tipo de formação entre eles o “clima de colaboração entre os professores, sem grande reticências ou resistências [...] que dê apoio à formação, e a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam maneiras de agir diferentes (Imbernón, 2010, p. 31) procura-se contribuir com o campo de pesquisa das relações étnico-raciais e formação docente que vem se ampliando e fortalecendo, porém ainda enfrentando, conforme apontado acima um desequilíbrio, que “revela a tensão nas relações de poder frente às diferentes interpretações e tendências nos debates e nas práticas de formação inicial e continuada de professores (as) da educação básica” (Gomes, 2011, p. 44)

Assim, conforme salientamos na introdução, realizamos uma revisão bibliográfica sobre a temática das relações étnico-raciais e quando delimitamos nos resultados apresentados pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, verifica-se uma ascensão nas produções 1094 publicações. Dentre esse número, realizamos a leitura dos títulos e resumos de todos para filtrar as dissertações e teses que abordam especificamente a formação continuada docente para o trato com as relações étnico-raciais e o resultado foi de apenas 29 produções: 4 teses e 25 dissertações respectivamente.

A partir de tal resultado algumas inquietações surgem como: o baixo número de pesquisas voltadas para a formação continuada docente se justifica pela consolidação de uma formação inicial sobre a temática? As ações de formação continuada docente caíram no esquecimento de políticas públicas?

Sobre a primeira questão, é possível respondê-la a partir de um questionário aplicado pelo pesquisador por meio de formulário do Google Forms, durante o período de vinte e três de agosto de 2022 até trinta de agosto de 2022, para verificar se os docentes do município em que a pesquisa foi realizada conheciam a lei 10.639/03 e ou seu conteúdo e o resultado demonstrou que entre os 25 docentes que responderam, 11 conheciam e 14 não.

Figura 1: Você conhece a lei 10.639/03



Fonte: dados da pesquisa (2023)

Assim, se no ano de 2008, Gomes (2008) debatia o fato que professores ainda não conheciam a lei e seu conteúdo não fazer parte das práticas educativas cinco anos após sua implantação, vinte anos depois, ainda é possível constatar essa realidade e reafirmar que uma educação para as relações étnico-raciais, encontra um caminho tenso de disputas de poder.

Quanto à segunda questão é possível apontar entre os trabalhos identificados na revisão bibliográfica as dissertações de Carvalho (2016), Camata, (2020), Pimentel (2021) e Andrade (2022) ressaltam a importância da formação continuada para auxiliar na implementação da lei que resulte em práticas pedagógicas sobre a temática e ressignifique o saber docente sobre relações étnico-raciais, porém, concluem que as ações dentro do ambiente escolar se constituem como atos isolados e muitos docentes não se veem preparados para a abordagem e a falta de investimento em políticas públicas para a formação continuada docente.

Portanto, entre os fatores mencionados por Gomes (2008) e Silva (2010) o contexto apresentado pelo pesquisador e as dissertações citadas, verifica-se uma confluência de fatores que incidem sobre a não perpetuação de práticas pedagógicas direcionadas para a temática das relações étnico-raciais conforme determina a lei 10.639/03 e entre a elas o encaminhamento de formação continuada docente. Caminhar com essa formação significa trabalhar com valores, crenças, saberes formados e construídos ao longo da vida pessoal e profissional, pois para Gomes (2012, p. 22),

uma educação voltada para a produção do conhecimento, assim como para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos para (e na)

diversidade étnico-racial, significa a compreensão e a ampliação do direito à diferença como um dos pilares dos direitos sociais. Implica também a formação de subjetividades inconformistas diante das práticas racistas e com conhecimento teórico-conceitual mais aprofundado sobre a África e as questões afro-brasileiras.

Assim, desenvolver uma formação continuada para docentes implica uma abordagem que vá além de reformas educacionais mediadas por interesses de mercado, ou simplesmente um curso de aperfeiçoamento, treinamento para o professor na perspectiva tradicional que pensa e efetua a formação docente como algo a ser consumido pelos professores e com isso, devem simplesmente receber o que foi proposto, não considerando entre outros fatores o caráter pessoal (subjetivo), profissional e de socialização do fazer docente. Dentro deste aspecto, o professor é um ser social e cultural e, portanto, como salienta Leontiev (2021, p.87) “a base dos processos cognitivos é constituída não pela prática individual do sujeito, mas por um conjunto de práticas humanas” e dentro deste conjunto de práticas humanas que vão estabelecendo as ideais, pensamentos, valores e crenças está o racismo e todos os mecanismos advindos dele que dominam o imaginário e as relações sociais e étnico-raciais.

A partir dessa compreensão do professor como um ser histórico-cultural, que carrega em sua subjetiva marcas da sociedade, porque há uma atividade (Leontiev, 2021), temos a construção de aparatos legais como a lei 10.639/03 que “aponta para o aspecto relevante do reconhecimento da forte presença da questão afro-brasileira e africana na construção do imaginário social e pedagógico” (Gomes, 2012, p. 24) entrando em confronto com as determinantes políticas, sociais, ideológicos do constructo social dominante e a partir dela propostas para se pensar um outro caminho de formar professores para o trato com as relações étnico raciais. Uma delas é trazendo e reconhecendo o docente como sujeito histórico e construir formações com e não para, tendo em vista o que nos apresenta Canário (1998),

emerge, portanto, a necessidade de estabelecer uma ruptura com os modos de escolarizados que continuam a ser dominantes na formação de professores, superando a dupla exterioridade que os caracteriza (exterioridade relativamente à pessoa do professor e à escola, como organização). É no sentido desta superação que aponta a articulação entre as dimensões pessoal, profissional e organizacional. A melhor estratégia para conseguir esta articulação é a da “formação centrada na escola”[...] (CANÁRIO, 1998, p. 23).

Quando temos a articulação das três dimensões apontadas por Canário (1998), pessoal, profissional e organizacional, no processo formação docente, tem-se a valorização do humano, daquele que está diretamente inserido na realidade escolar, e conseqüentemente

provoca neste uma maior acolhida, pois não estará recebendo apenas algo que vem de fora de forma vertical e imposta, mas uma proposta de construção conjunta e de escuta dos seus anseios e necessidade da realidade em questão, colocando assim em prática uma formação com os docentes, ou seja, formação em contexto, e no caso específico desta pesquisa, que remete às relações étnico-raciais, que reconheça a escola como um espaço de convivência da diversidade intercultural, porém, preciso reconhecer como o cenário escolar tem se constituído conforme Gomes (2012, p. 23),

a escola tem sido considerada historicamente um espaço de repercussão e reprodução do racismo. Como mostra sua história e revelam as dinâmicas sociais produzidas nesse lócus, trata-se de uma instituição que dificilmente consegue lidar com identidades forjadas num contexto de diversidade, reconhecendo-as e tratando-as de forma igualitária e digna, e com saberes e patrimônios culturais produzidos pelos grupos étnico-raciais do país.

Dessa maneira, quando determinada formação estimula a atividade reflexiva e autonomia, possibilita com que o docente esteja realizando críticas permanentes sobre suas práticas as quais essas não partem do exterior, pensadas por pesquisadores acadêmicos, mas sim a partir do movimento em se propor uma formação que o valorize e o considere como protagonista e não mero receptor, ou de acordo com Canário (1998), romper com pensamento que entende a formação continuada como uma simples extensão e complemento da formação inicial.

Porém, em conformidade com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 26),

a reflexão da prática é insuficiente quando não se dispõe de recursos metodológicos e teóricos que permitam uma nova práxis profissional. Nesse sentido, a teoria desempenha um papel essencial em sua relação dialética com a prática, sendo mais produtiva na medida em que se orienta em novas referências teóricas do saber científico (e outras formas de saberes), na medida em que se realiza com métodos sistematizados (atitude de pesquisa) que levam a uma posição crítica da prática em questão.

Assim, pensar uma formação continuada docente para a educação das relações étnico-raciais que cumpra com seu objetivo utilizando-se de recursos teóricos metodológicos, como as DCNERER, Munanga (2008), Silva (2007 e 2011) e Gomes (2003, 2008, 2010, 2012) é

aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e

compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação. (Gomes, 2008, p. 83)

Porém, para alcançar tais objetivos, presume-se uma reeducação das relações étnico-raciais conforme rompendo com uma teoria eurocentrada dos conhecimentos trazidos pelas disciplinas escolares e que conseqüentemente marginaliza, inferioriza as possíveis contribuições de negros e indígenas na formação da sociedade brasileira, entrando em confronto com “as práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais” (Gomes, 2011, p. 116).

Por conseguinte, para enfrentar cada vez mais esse confronto, e munir docentes e sociedade para a transformação desta realidade racista, o Movimento Negro e seus sujeitos históricos, ligados direta e indiretamente, vem produzindo pesquisas com rigor científico e sistematizando-os para que possam contribuir para a formação docente, conforme já citadas como as pedagogias interétnicas e multirracial que em 2003 ganhou uma grande aliada no âmbito legislativo que foi a lei 10.639 e suas prerrogativas como as DCNERER e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009).

2.3 Relações étnico-raciais na realidade empírica

Conforme já apontado, a categoria empírica desta pesquisa refere-se aos saberes docentes sobre a lei 10.639/03 e das relações étnico-raciais e conseqüentemente práticas pedagógicas antirracistas. Após dissertarmos sobre o aprender e ensinar sobre as relações étnico-raciais em uma totalidade, apresentaremos a realidade dada, aparente, conforme ela se apresenta aos nossos olhos, como nos orienta o método materialista histórico dialético e tendo em vista nosso problema e os objetivos de pesquisa, pois a “aparência fenomênica, imediata e empírica da realidade é importante e não pode ser descartada, visto que ela é o ponto de partida do processo do conhecimento” (Martins; Lavoura, 2018, p. 226).

Porém, importante salientar que não nos limitaremos a apresentação do empírico e muito menos realizaremos descrições minuciosas desta realidade considerando que de acordo com Tomás e Meyer (2023, p. 25453) “muitas pesquisas em educação acabam realizando descrições minuciosas e precisas de fenômenos, sem, no entanto, chegar a sua essência.”

Assim, utilizaremos a descrição da realidade empírica em busca do concreto real, compreendendo-a como material, histórica e dialeticamente construída, pois o

conhecimento do real não pode se limitar àquilo que é imediatamente dado, pensado ou sentido. Se o pensamento se limita a isso, ele se põe no nível da obviedade, restringe-se a captar o evidente. Além disso, há que se considerar a efetiva distinção entre a aparência e a essência dos processos do real, como assinalou Marx (2008), ao afirmar que se a aparência das coisas se confundisse com sua essência, toda ciência seria supérflua. Dessa maneira é que se pressupõe um caminho de investigação de superação do nível empírico ao nível concreto do real, superação essa que só é possível – para esse método de pesquisa – por meio da análise e da abstração do pensamento do investigador (Martins; Lavoura, 2018, p. 226).

Foi no caminho de não apresentar o óbvio e captar o evidente que os percursos da pesquisa foram se modificando ao passo que se avançava nos estudos sobre o método materialista histórico dialético, as conversas com o orientador e as leituras a partir da revisão bibliográfica sobre a lei 10.639/03 e relações étnico-raciais e formação de professores a respeito da temática. A princípio a proposta inicial apresentada e que possibilitou o ingresso no mestrado foi pesquisar sobre o cumprimento da lei 10.639/03 no município em questão e delimitando em no máximo três escolas estaduais.

Porém, tal recorte e problema, além de limitar a descrever o cumprimento e o não cumprimento da lei, não apresentariam caminhos e muito menos a consciência da necessidade de intervenção e transformação da realidade. Por mais que o estudo apontasse para um diagnóstico, ele não apontaria uma saída revolucionária conforme indica Marx e Engels (2007, p. 535) “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”. E a partir deste entendimento surge a proposta de uma formação compartilhada com os docentes procurando ir além da interpretação, análise e compreensão do real, mas agir, intervir e possibilitar a transformação da realidade.

Assim, segundo o método materialista histórico dialético, o ser humano desde sua origem, fomenta e busca sua humanidade transformando a natureza (trabalho) e por meio das relações com outros seres humanos. E pensar em pesquisa é trazer à tona as contradições do ser humano historicamente constituído, levando em consideração as questões materiais e consequentemente a dialética daquilo que me atravessa enquanto homem negro, periférico, de religião de matriz africana e professor. Neste sentido, compartilho os escritos de Oliveira (2023, p. 416) quanto à participação do pesquisador na pesquisa:

O pesquisador precisa, no contexto do materialismo histórico e dialético, entender que participa da pesquisa e assumir e reconhecer sua posição. Tal ponto é importante não para realizar uma pesquisa que realizará a defesa ou a crítica em relação a determinado assunto, mas até para identificar de que lugar a análise está sendo feita, e como este lugar do pesquisador pode interferir na observação do objeto e nas conclusões finais. Ressalta-se que a superação da noção de neutralidade e imparcialidade não significa o abandono da objetividade no processo de pesquisa.

Por conseguinte, nesta pesquisa temos uma presença ativa do sujeito pesquisador, porém, conforme especificado acima, não se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica e empírica, pois a realidade que cerca este sujeito pesquisador o afeta em diversas camadas advindas do racismo estrutural da sociedade brasileira, onde a “realidade concreta – ou seja, as relações materiais – produzem formas de pensar e de julgar no indivíduo, que passa a tentar entender, cada vez mais, o contexto no qual está inserido” (Oliveira, 2023, p. 416) e para a população negra de um modo geral, descobrir-se negro, ou melhor, como nos apresenta Souza (1983) tornar-se negro é uma condição que vamos aprendendo por meio das vivências violentas a que somos submetidos.

E por meio da historicidade foi possível perceber as relações de dominação e racismo na formação social do Brasil e sua materialização no ambiente escolar onde a existência em tal ambiente por si só demonstra a contradição do ser humano, no que diz respeito a sua construção histórica, ou seja, o ser humano se humaniza na relação com outros seres humanos e dentro desta humanização desenvolveram algo não humano: o racismo.

Perceber a prática do racismo e consequentemente a não abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana, ou quando abordado em especial no dia 20 de novembro – semana da consciência negra – de forma improvisada e folclorizada não ocorreu no primeiro contato com tal realidade. Não significando, portanto, que tais práticas não existiam, pois “não se deve esquecer que o real existe de modo independente da consciência do pesquisador, ou seja: um fato ou objeto não depende da percepção de alguém para existir” (Oliveira, 2023, p. 417).

Portanto, ao direcionar a atenção para os aspectos relacionados ao povo negro no ambiente em que se desenvolve esta pesquisa foi possível notar frases escritas em cartazes durante as atividades que abordam o 20 de novembro como: “somos todos iguais”; “não precisamos de uma consciência negra e sim humana”; “negros e brancos são todos iguais”; “precisamos valorizar a herança deixada pelos escravos”; pinturas de máscaras sem contextualizar sua origem, objetivo e qual grupo étnico a produz e utiliza, deixando a entender

que tal item é algo característico de todo continente africana; e até mesmo a forma como representam o negro em imagens grotescas afixadas nas paredes das salas de aula, com traços não humanos e o condicionando a escravo, como pode se verificar na imagem abaixo, onde, em alusão ao mês de novembro, como o mês da consciência negra, e em uma tentativa de homenagear o povo negro, deixou perceptível a realidade brasileira, manifesta no espaço particular desta pesquisa de que o racismo no Brasil não precisa de intenção para se manifestar (Almeida, 2019), e que tal representação por parte da professora ou professor não partiu de um delírio ou mal-intencionamento, mas sim de uma relação social construída historicamente e materializada em tais atos.

Figura 2 – Calendário Consciência Negra



Fonte: dados da pesquisa (2024)

Portanto, ainda de acordo com o método materialista histórico dialético temos a manifestação histórica-concreta de uma criação humana, ou seja, o racismo e todas suas formas de violência manifesta, como a representada acima, não fazendo parte, entretanto da natureza humana, pois esta deve ser entendida não como um mecanismo, mas sim como um processo desenvolvido historicamente (Andrade, 2021). E ao apresentarmos tais expressões por parte de determinado docente, não estamos o considerando como um ser abstrato, mas, como

um professor, que está num contexto determinado, que ocupa uma classe específica. Isso reforça ainda mais a importância e a centralidade do critério de concretude dentro do método marxista. O mesmo acontece em relação à escola, aos conteúdos, aos estudantes e assim por diante (Oliveira, 2023, p. 426).

Partindo deste entendimento, as práticas racistas manifestas e materializadas no ambiente escolar sejam por professores e ou estudantes não são exclusividade da realidade em que se passa a pesquisa e muito menos a não abordagem da história africana e afro-brasileira. Porém, o que se tem é a atenção para um contexto real em que o pesquisador está inserido

dentro de relações materiais históricas e neste ponto, foi possível perceber durante os dezesseis anos de atuação na escola onde ocorre a pesquisa o não cumprimento da lei 10.639/03 e a invisibilidade dada à história e cultura africana e afro-brasileira, além do silenciamento ou o esquivar-se para as violências racistas ocorridas dentro da escola, ou seja, a temática das relações étnico-raciais não estava presente na atividade docente.

Tal realidade descrita pode ser observada durante a realização do curso de formação compartilhada quando perguntados sobre o conhecimento da lei 10.639/03 temos algumas respostas como da professora Helena: *“Eu nunca ouvi falar disso. Eu nunca ouvi falar da lei, nunca pesquisei. Agora que eu estou tendo a oportunidade de conhecer mais, sabe? E mudar algumas práticas também.”* da professora Laura: *“Não conhecia nem de número, nem de conteúdo. Não tive contato na minha graduação”* e da professora Valentia *“Eu também igual a Laura nunca ouvir falar, não sabia nem que existia eu nunca ouvir falar dessa lei.”* ou de acordo com a professora Dinha, *“até te conhecer, eu nem sabia da lei. Mas aí eu entendi que essa lei ela tornou obrigatório. A aceitação de todas as raças, etnias, todo o âmbito escolar, faculdade, escola pública e privada. E teve a lei também de 11.645 que começou a valer mesmo. Mas, igual você falou que não é cumprido”*.

Falhas que podem causar espanto em se tratando da distância temporal desde a implantação da lei e os demais aparatos legais advindos dela, o que para Jesus e Miranda (2012) esta falta de informação sobre a lei e poucos recursos didáticos, ainda produzidos e divulgados que debatam as questões raciais são fatores que contribuem significativamente na não implementação da lei. Porém, estas dificuldades precisam ser compreendidas dentro do aspecto sócio-histórico da sociedade brasileira, pois, conforme Gomes (2012, p.24) *“todos esses dispositivos legais entram em confronto direto com o imaginário e as práticas de racismo e com o mito da democracia racial extremamente arraigados no bojo do processo de escolarização e no imaginário de profissionais da educação”*.

Alia-se a esse contexto o fato de que ainda que as pesquisas localizem, no âmbito das escolas, algumas iniciativas para o trato da questão étnico-racial, tal enfoque ainda se apresenta pautado no *“voluntarismo docente”*, na ausência de conhecimento formal da lei, na vinculação a um teor ético e moral e no fato de que tal enfoque na escola advém de iniciativas pontuais (Coelho; Soares, 2016, p. 591).

Por conseguinte, iniciativas pontuais e voluntárias vão de encontro com aquilo que é proposto pelas DCNERER's quanto ao trato sobre a história africana e afro-brasileira e das

relações étnico-raciais, qual seja, a não aceitação do imprevisto, do trato indireto, da superficialidade que leva para a reprodução do discurso dominante eurocêntrico, racista e manutenção de estratégias utilizadas que negam a existência dos conflitos étnico-raciais no Brasil, como o mito da democracia racial. Possível perceber tal reprodução e manutenção em práticas pedagógicas a partir da fala de uma docente: *“eu dei para os meninos o dia em que pararmos de nos preocupar com a consciência negra, amarela ou branca, e nos preocuparmos com a consciência humana o racismo desaparecerá”* (Maria, fonte: dados da pesquisa, 2024).

Em relação a esse tema da consciência humana, é relevante mencionar Leontiev (2021) o qual resgata as contribuições de Karl Marx para o debate. Em princípio se para acabarmos com o racismo precisamos esquecer as condições materiais, as relações sociais historicamente constituídas no Brasil entre os grupos étnicos-raciais e não falarmos em consciência negra, estaremos no caminho do idealismo em que basta formularmos ideias para transformar a realidade, sendo que “o pensamento e a consciência são determinados pela existência material, pela vida das pessoas, e existem apenas como sua consciência, como produto do desenvolvimento do sistema de relações objetivas indicado” (Leontiev, 2021, p. 45).

Assim, entendendo a consciência como um produto social (Leontiev, 2021), adentramos nas estratégias historicamente construídas pelo ser humano, a partir do processo de humanização, resultando em materialidades como a divisão da espécie em raça inferior e superior, o tráfico de escravizados, a escravização, a política de embranquecimento, o mito da democracia racial e o racismo. Exemplos que influenciaram diretamente na formação da consciência humana, gerando com isso uma visão dominante sobre o outro: o eurocentrismo. Entretanto, vale ressaltar, conforme Leontiev (2021), que o desenvolvimento da consciência em cada indivíduo seja apenas uma repetição do processo social e histórico da produção da consciência ou

tampouco o reflexo consciente do mundo surge em decorrência da projeção direta em seu cérebro de noções e conceitos elaborados por gerações antecessoras. Sua consciência também é produto de sua atividade no mundo objetivo. É nessa atividade, mediada pela comunicação com outras pessoas, que se realiza o processo de assimilação das riquezas espirituais acumuladas pelo gênero humano e encarnadas em forma objetiva sensorial (Leontiev, 2021, p. 54).

E a partir deste ponto, da atividade no mundo objetivo, é possível negar que precisamos desenvolver uma consciência humana esquecendo a consciência negra. Pois, é a partir da sua existência e conseqüentemente sua atividade no mundo que o homem e a mulher negra foram contrapondo a visão dominante, pois, assim como o materialismo histórico dialético aponta que a alienação econômica leva a desintegração da consciência humana e a única forma de eliminá-la é a desintegração da propriedade privada (Leontiev, 2021) é possível relacionar, sem aqui entrar no mérito do debate entre classe e gênero, que a eliminação do racismo será alcançada quando desenvolvermos plenamente a consciência negra pois esta

Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (Brasil, 2004, p. 16).

Portanto, trazer a realidade empírica aos olhos do materialismo histórico dialético para a pesquisa nos possibilita compreender que não é a natureza que determina as condições de vida do ser humano, mas, suas transformações como um processo histórico, possibilitando realizar a leitura e interpretação da essência de determinado objeto por meio da análise de suas múltiplas manifestações históricas-concretas (Andrade, 2021). E como já exposto acima, mecanismos que não se limitam apenas a ficar na abstração e ou no plano das ideias, mas sim que contribuam para uma transformação da realidade por meio do entendimento de que as relações entre os seres humanos não estão dadas e precisam ser construídas material e historicamente (Tozoni-Reis, 2020). Assim caminhamos com a compreensão do racismo e todas as suas manifestações na sociedade brasileira e em particular, no ambiente escolar e práticas educativas dos docentes.

E procurando contribuir para a compreensão desta realidade, apresentaremos no próximo capítulo um debate sobre formação docente com base nos paradigmas que direcionaram a formação docente no Brasil por meio das diretrizes curriculares de formação de professores.

3 PARADIGMAS DA FORMAÇÃO DOCENTE E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta seção apresentaremos os três principais paradigmas que influenciaram e influenciam diretamente a formação docente no Brasil e conseqüentemente as diretrizes curriculares nacionais de formação de professores com o intuito de analisar e contextualizar como cada paradigma pensa e defende a formação docente, seja como um técnico, que utiliza de ferramentas e mecanismos gerais desenvolvidos por terceiros, ou como um prático o que utiliza de cada realidade ou situação problema para definir sua ações e por fim o crítico em que a reflexão, pesquisa e crítica devem caminhar em conjunto no desenvolvimento profissional docente.

Posteriormente, analisaremos como tais paradigmas interferiram diretamente nas diretrizes de formação de professores no Brasil, sendo perceptível grande interferência do capital na formulação dessas diretrizes e por fim procurando apontar a maneira como a formação de professores para as relações étnico-raciais é abordada, principalmente nas diretrizes formuladas posterior a lei 10.639/03.

3.1 Racionalidade Técnica

Abordar a história da educação do Brasil sobre outra ótica, que não seja do colonizador, tem sido um desafio, porém encaminhado com grande qualidade de produções por pesquisadores afro-brasileiros e quando tem o enfoque na formação de professores no Brasil, Saviani (2009) aponta que esta remete ao período pós-independência, quando passa a surgir uma preocupação com o preparo do ensino das camadas populares. Partindo, portanto, desse marco, o autor identifica na história da formação docente no Brasil seis períodos:

Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890); Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939); Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (Saviani, 2009, p. 143-144)

Ao observar e atentar-se para os seis períodos identificados por Saviani é possível verificar que a educação e políticas de formação de professores estão diretamente ligadas ao seu contexto e visam atender aos interesses governamentais e institucionais o que fica notável com as modificações nos períodos citados, em que cada reforma ou substituição coincidiram com transformações políticas e econômicas, não logrando uma continuidade nos modelos de formação docente, pois:

as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas (Saviani, 2009, p. 148).

O desencadeamento de políticas formativas escassas na formação de professores expressam em todos os períodos dois pontos importantes: primeiro o desinteresse na educação das camadas populares utilizando deste apenas como mecanismo de controle social e adequação e aprimoramento do sujeito para suprir as necessidades do desenvolvimento econômico e o segundo a identificação do professor apenas como um técnico que irá colocar em prática os conhecimentos adquiridos e formulados por cientistas educacionais durante seu período de “treinamento de habilidades” (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004, p. 21), concepção de professor que foi estruturada no modelo de formação docente identificado como racionalidade técnica “deixando de fazer parte da sua atividade profissional o questionamento das intencionalidades do ensino” (Gatti, *et al.*, 2019, p. 182).

O modelo de racionalidade técnica na formação de professores no Brasil é perceptível desde a formação das primeiras licenciaturas na década de 1930 tornando-se predominante nas décadas seguintes e se fazendo presente, ainda, em cursos de formação docente na contemporaneidade. Influenciado pelo pensamento positivista e o contexto econômico, industrial e desenvolvimentista, esse modelo pensa a educação e/ou seus problemas como sendo de natureza técnica. Postula que o professor implemente as teorias científicas educacionais formuladas por pesquisadores, pois segundo essa visão “a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas técnicos os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência” (Diniz-Pereira, 2014, p. 35). Dessa maneira, “a formação dos docentes é impregnada de uma concepção linear e simplista dos processos de ensino” (Gasparelo;

Schneckenberg, 2017, p. 1122) e seguirá uma racionalidade científica e colocar em prática, sem questionamento, o que cientistas criaram.

Perceptível neste modelo a dissociação entre teoria e prática e a hierarquização entre essas duas, onde a primeira exerce um papel central, pois foi elaborada por cientistas educacionais que se dedicam a formular teorias para serem praticadas pelos docentes, os quais cumprem apenas o papel de conhecer e praticar as teorias. Os docentes se tornam meros receptores e, além disso, “devem ter uma conformidade passiva com as recomendações práticas dos teóricos e pesquisadores educacionais” (Diniz-Pereira, 2014, p. 35). Nesse modelo, a eficiência do professor é calculada pela sua capacidade de implementar aquilo que foi formulado, escrito e pensado pelos pesquisadores educacionais e não pela sua capacidade de formular e reformular processos educacionais (Schon, 1983). Portanto, a partir do modelo de racionalidade técnica temos a nítida divisão entre aquele que pensa e o que executa o pensamento de outrem.

Segundo o modelo de racionalidade técnica, os problemas educacionais serão solucionados na aplicação de teorias científicas gerais. O professor competente é aquele que irá solucionar os problemas cotidianos com instrumentos desenvolvidos por uma “confiável teoria científica aplicável” (Netto E Azevedo, 2018, p. 06). Teoria esta que será aplicada pelo professor técnico, independente do contexto e do aluno e ao executar as fórmulas de maneira competente, todo e qualquer evento será solucionado, pois “a realidade social pode ser encaixada em esquemas preestabelecidos, não havendo complexidades, singularidades, incertezas e conflitos de valores.” (Gasparelo e Schneckenberg, 2017, p. 1122).

3.2 Racionalidade prática

Entendendo a educação e a formação de professores como características humanas tornam-se importante inseri-los nos aspectos sócio-históricos e atentar para as transformações ocorridas. A prática educacional e a formação docente não podem paralisar-se e pretender utilizar de métodos e modelos que estão completamente dissociados de seu tempo, Gatti *et al.* (2019) destacam que.

A situação social que vivenciamos contemporaneamente não pode ser deixada de lado quando se pensa educação das novas gerações: seus movimentos, diferenciações, conflitos, realizações, contradições, renovações/ inovações. De um lado porque são constitutivos das relações nas próprias redes escolares e escolas, como também das mediações construídas

pelos seus professores, estudantes, gestores, funcionários e famílias. De outro, porque a tomada de consciência de determinado momento sócio-histórico em cenário de mudança acentuada pode fazer emergir alternativas de ação mais efetivas (Gatti *et al.* 2019, p. 16).

Para assimilar e destacar a importância da educação em acompanhar as mudanças históricas e sociais recorreremos a Saviani (1994) ao definir o trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada sujeito singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (Saviani, 1994, p. 13). Dessa maneira a educação e os processos interligados a ela, qual seja o ensino-aprendizagem e formação daqueles que irão intermediar esse processo, são atividades humanas e desenvolvidas por e para estes, com isso torna-se contraditório estabelecer para a formação docente um manual técnico universal que sirva de base referência para todos os problemas e contextos.

Por meio desse modelo, entendem o ser humano e suas relações como determinadas por um único fator e que é possível prever o que e como cada ser irá se comportar em cada ambiente, porém de acordo com o método materialista histórico dialético, os seres humanos “se caracterizam por um permanente vir a ser, a relação entre os homens não está dada, mas precisa ser construída (vir a ser), construída material (trabalho social) e historicamente (organização social do trabalho)” (Pires, 1997, p. 91) e a autora complementa apontando a necessária harmonia entre a prática e a teoria, sendo, portanto oportuno romper com o modelo que preconiza a valorização da teoria sobre a prática.

Nesse sentido, as mudanças histórico-econômicas podem ser a base inicial para o direcionamento da formação desejada e diretamente das políticas de formação docente. Direcionamento que infelizmente não vem ocorrendo, de acordo com os estudos de Gatti *et al.* (2019, p. 34) “no cenário de contradições e dinâmicas societárias que vivenciamos, a formação dos professores se mostra em dissonância com as necessidades sociais e educacionais em face das mudanças em curso”. Assim, a formação de professores poderá caminhar para confluir com a realidade histórica, pois torna dissonante uma formação do século XIX para atuar em sua contemporaneidade.

A cada momento histórico os seres humanos elaboram referências culturais que serão apreendidas pelos sujeitos para que assim se tornem humanos e para isso constroem meios adequados para alcançar tal finalidade. (Saviani, 1994). Portanto, quando há uma tomada de consciência, conforme apontou Gatti *et al.* (2019), por parte dos docentes, foi possível identificar que o modelo de racionalidade técnica não satisfaz os anseios da realidade,

despontando movimentos que vislumbram por mudanças. Diferentemente do preconizado por esse modelo de formação, os problemas escolares não serão resolvidos com técnicas instrumentais, “o conhecimento dos profissionais não pode ser visto como um conjunto de técnicas ou como um *kit* de ferramentas para a produção da aprendizagem” (Diniz-Pereira, 2014, p. 37) já que

os professores se defrontarão nas redes escolares não só com o desafio de criar condições de aprendizagem para crianças, adolescentes ou jovens em relação a conteúdos considerados relevantes pela nossa sociedade, mas, também se defrontarão com fatores culturais, morais, éticos, sociais, diferenciados, que criam formas relacionais e geram situações que podem vir a ser problemáticas e com as quais terá que lidar (Gatti *et al.*, 2019, p. 37).

Portanto, diante de tais diversidades as quais os professores lidam no ambiente escolar, uma formação centrada apenas na hierarquização das ciências e do conhecimento, e reprodutora de teorias formuladas por terceiros não satisfaz os anseios e vivências dos contextos em que atuam, exigindo na perspectiva de Gatti *et al.* (2019) uma integralidade em sua formação sejam elas pedagógica, metodológica, psicossocial e histórico-cultural.

Dessa maneira, a racionalidade prática surge diante de críticas quanto à ineficácia da formação do professor como aquele dotado de instrumentos universais e gerais e prontos para aplicar no ambiente escolar as fórmulas, manuais ou *kits*, sem considerar a realidade prática, pois, a partir da aplicação desses, o docente conseguirá solucionar problemas ao exercer de forma competente sua atividade.

Diniz-Pereira (2014) identifica que o modelo de racionalidade prática emerge no início do século XX citando John Dewey como um dos precursores desse modelo, sendo restaurado na década de 1960 por Joseph Jackson Schwab e por fim com Donald Schon, na década de 1980, apontando processos artísticos nas práticas docentes caracterizadas por incertezas e instabilidades. Ainda, de acordo, com Diniz-Pereira (2014), o modelo de racionalidade prática carrega consigo três modelos de formação de professores: humanístico; o ensino como ofício e o orientado pela pesquisa e em ambos, identifica-se o objetivo de superar a educação como ciências aplicadas, reprodutora de teorias científicas.

Por meio da racionalidade prática os problemas servirão para o crescimento do docente, ao se colocar a disposição em procurar meios e formas de solucioná-los de acordo com sua especificidade sendo “a realidade educacional muito fluida e reflexiva para permitir uma sistematização técnica” (Diniz-Pereira, 2014, p. 37).

Com isso, o professor adapta suas ações de acordo com as particularidades da sala de aula, ou seja, a cada situação problemática utiliza saberes adquiridos ao longo de sua vida pessoal e profissional e que são observáveis e revelados em sua ação inteligente, ocorrendo que Schon (2000) define de *conhecendo-na-ação*.

E um professor habilidoso pode integrar a *reflexão-na-ação* do decorrer de uma tarefa em andamento.

Nessa visão, reconheceríamos como um caso-limite as situações nas quais é possível fazer uma aplicação rotineira das regras e dos procedimentos existentes a situações problemáticas específicas. Para além dessas situações, regras, teorias e técnicas conhecidas trabalham em instâncias concretas, por intermédio de uma arte que consiste em uma forma limitada de *reflexão-na-ação*. E, para além destas, reconheceríamos casos de diagnósticos problemáticos nos quais os profissionais não apenas seguem as regras da investigação, mas também, às vezes, respondem a descobertas surpreendentes através da invenção imediata de novas regras. Esse tipo de *reflexão-na-ação* é fundamental para o talento artístico com o qual os profissionais, muitas vezes, compreendem situações incertas, únicas e conflituosas. (Schon, 2000, p. 38)

Assim, as situações adversas que corriqueiramente se apresentam para os docentes, não serão tratadas apenas com teorias fixas e externas, mas poderá sim, esse profissional partir de uma base teórico-metodológica, porém não somente. Ao lidar com situações novas, conhecendo-as em sua ação prática, e não se paralisando nessa etapa, fazendo surgir a *reflexão-na-ação*, já que esta tem “uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação” (Schon, 2000, p. 31), colocará o docente, com isso, em outro patamar, o de produtor de conhecimento. Por conseguinte, tem-se a “concepção de professor como um sujeito que aprende e é capaz de construir o conhecimento a partir de sua própria implicação pessoal e profissional” (Marcelo, 1999, p. 131).

Pensando nesse professor como pessoa e profissional, trazemos aqui as contribuições de Bondía (2002) sobre a experiência e o saber da experiência, pois quando Nóvoa (1995, p. 02) defende a “necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão” e para isso ele elenca cinco faces do que ele chama de problemática: práticas, profissão, pessoa, partilha e público. Desta maneira “é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (Novóia, 1995, p. 06). Diante disso, de acordo com Bondía (2002),

o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas

peçoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (Bondía, 2002, p. 27).

Por conseguinte, a experiência vivenciada pelos professores no ambiente escolar, servirá como formulador do saber da experiência, pois esse, retomando Nóvoa (1995) em conjunto com os aspectos pessoais e profissionais, possibilitará ao docente desenvolver reflexões sobre sua prática específica, estabelecendo “métodos e estratégias que permitam a sua formação profissional” (Netto; Azevedo, 2018, p.09). Em vista disso, quando a racionalidade prática entende o docente como aquele que reflete e reflete sobre sua própria prática profissional “permite valorizar suas capacidades de intervenção mais próximas à realidade, gerando possibilidades de superá-los efetivamente” (Netto; Azevedo, 2018, p.09).

3.3 Racionalidade crítica

Encerramos o texto que trata da racionalidade prática apontando que o docente é aquele que reflete e reflete sobre sua prática profissional. Portanto, é possível considerar que este modelo significou um grande avanço em relação à racionalidade técnica no qual o professor é um técnico instrumentalizado com teorias científicas e as aplicaria sem a necessidade de reflexão e ou contextualização. Entretanto, de acordo com a proposta da racionalidade crítica, a reflexão por si só não contribui para uma formação docente sólida, pois junto a ela é necessário:

a crítica, a pesquisa como atitudes que possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa, norteia a formação de um profissional não só para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, como também para contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004, p. 23).

Dessa maneira, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) defendem o que chamam de modelo emergente na formação de professores onde reflexão, pesquisa e crítica caminham juntas no processo de desenvolvimento profissional. Tratando dos três aspectos apontados pelas autoras, a reflexão possibilita ir além do olhar sobre sua prática e a dos demais profissionais e não ser realizada de forma individualizada uma vez que precisa “estar inserida

nas relações institucionais e sociais, sob pressupostos explícitos dos projetos educativos nos quais se expressam interesses e contradições diversas” (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004, P. 23).

Assim, a formação do professor pensada conforme os autores acima extrapolam determinações legislativas e possibilitará o desenvolvimento do fator social que muitas das vezes há embates e divergências entre o que é imposto enquanto legislação educacional e a realidade social do contexto escolar, decisões tomadas de cima para baixo, não consultando comunidades escolares e muito menos aqueles que estão diretamente ligados a implementação de tais decisões, os professores.

Portanto, a reflexão trazida aqui não é fechada sobre a prática em si, mas “um potencial transformador das condições da atividade profissional dos professores sob projetos de mudança institucional e social nos quais as preocupações sociais e políticas são explicitadas, como critérios de orientação da prática reflexiva.” (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004, p. 25). Por conseguinte, ser reflexivo, aquele que vai além do individual e da sala de aula, é considerar os demais fatores que corroboram para as problemáticas educacionais, seja o trabalho coletivo e ou aspectos econômicos, políticos e sociais os quais interferem diretamente no contexto escolar.

Avançando assim no entendimento da reflexão, o outro aspecto apontado como de grande importância na formação docente no modelo crítico é a pesquisa. Charlot (2006) enfatiza que a pesquisa é uma prática distante do professor e que este possui uma resistência com essa prática quando ela é entendida e efetuada de forma hierárquica, ou seja, quando há a separação entre o professor (o que executa) e o pesquisador (aquele que formula teorias aplicáveis). Dessa maneira, quando se entende a pesquisa educacional de maneira tecnicista, esta não servirá ao professor, pois “ocupa-se de certos aspectos do ensino, e o ensino é um ato global e contextualizado; [...] o ensino está tentando realizar o que deve ser, a pesquisa não pode dizer o que deve ser” (Charlot, 2006, p. 90).

Portanto, na sala de aula e no contexto escolar é o próprio professor quem apresentara e desenvolverá as possibilidades do que se realizar e para isso é necessário a reflexão, porém como assinalado acima refletir sobre a prática, por si só não produz modificações desejadas seja na ação profissional ou no ambiente escolar, pois se torna

insuficiente quando não se dispõe de recursos metodológicos e teóricos que permitam uma nova práxis profissional. Nesse sentido, a teoria desempenha um papel essencial em sua relação dialética com a prática, sendo mais produtiva na medida em que se orienta em novas referências teóricas do

saber científico (e outras formas de saberes), na medida em que se realiza com métodos sistematizados (atitude de pesquisa) que levam a uma posição crítica da prática em questão (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004, p. 26).

Entende-se, com isso, que a formação docente avance em termos de romper a dicotomia entre teoria e prática e passe a estabelecer uma relação dialética (Pimenta, 1995) entre elas e caminhe para o campo da pesquisa, aspecto que possibilitará o professor acessar teorias científicas e métodos que auxiliam a resolver problemas levantados por ele mesmo em sua prática e de acordo com a realidade que se encontra os estudantes e o ambiente escolar. Vale ressaltar que nesse processo de pesquisa, o professor não realizará um processo fechado apenas sobre sua prática e ou a educação, mas, uma pesquisa “na e para a educação” como nos apontam Carr e Kemmis (1986, p. 156, *apud*. Diniz-Pereira, 2014, p. 39). Nessa perspectiva, torna-se importante trazer a contribuição de Pimenta (1995) ao tratar da unidade entre teoria e prática e considera que o fundamento desta unidade é a “práxis” entendida como “a atitude humana teórica e prática de transformação da natureza e da sociedade. Portanto, não basta conhecer e interpretar o mundo teoricamente é preciso transformá-lo (práxis) (Pimenta, 2019, p. 27)”.

Assim, no seu caminho enquanto pesquisador o docente deixa de se perceber apenas como ser humano que problematiza e procura melhorar sua prática, ele amplia sua visão para uma “análise crítica que direciona a transformação da prática educacional, os entendimentos sobre educação, e os valores educacionais daqueles envolvidos no processo, e as estruturas sociais e institucionais as quais fornecem o esqueleto para sua ação” (Carr e Kemmis: 1986, p. 156 *apud*. Diniz-Pereira, 2014, p. 39).

A partir desse entendimento cunha-se o termo professor-pesquisador e pesquisa-ação, onde o professor passa a ser entendido como grande aliado da luta por transformação social, democracia e emancipação cidadã e a atividade docente passa a ter um caráter político (Diniz-Pereira, 2014). Dessa forma, ao se utilizar e se formar por meio deste método o professor caminha na construção de grupos colaborativos, deixando o aspecto individual, e passam atuar em rede levando em consideração todo o contexto no qual o estudante, a escola e comunidade estão inseridos para assim formularem e ou reformularem os currículos, não de forma impositiva, pois os levantamentos por meio das pesquisas possibilitaram a identificação das necessidades, junto com a comunidade escolar, abandonando as decisões tomadas de cima para baixo.

Portanto, ainda de acordo com Ramalho; Nuñez; Gauthier (2004, p. 27-28) “a pesquisa, como ferramenta da reflexão crítica da prática, contribui para a construção de novos saberes, para se alcançar uma autonomia profissional que se constrói no coletivo do trabalho.” Assim, o professor que tem a pesquisa como prática cotidiana, não cresce e não trabalha só, mas sim com todo o coletivo em sua volta, além de possibilitar outro olhar sobre sua profissão, não se percebendo mais como aquele que executa o que os outros criam. Assim, ao caminhar com a reflexão e a pesquisa, a crítica soma-se a essas duas como o último aspecto a ser desenvolvido no e com o professor em sua profissão de acordo com o modelo de racionalidade crítica. Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 32) a crítica é:

atitude que norteia a releitura da realidade educativa, sob referências que possibilitam compreender e transformar essa realidade educativa. Transformar a realidade educativa supõe superar práticas exclusivas e reprodutoras no contexto da sala de aula e no papel que deve ter a escola como espaço de conscientização para a democracia.

O professor que assume o papel crítico deixa, portanto, de ser um mero reflexivo sobre sua sala de aula e prática e amplia para o que Pimenta (2006) denomina de autoridade pública para a realização de transformações. Porém, como nos alerta Freire (2021), o professor não se julgue como “habitante de um mundo estranho; mundo de técnicos e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade, proprietário do saber, que devem ser doados aos ‘ignorantes e incapazes’” (Freire, 2021, p. 25), pois seu papel transformador, alcançado a partir da crítica será possível ao carregar consigo os anseios e contradições dos estudantes, da sala de aula, da escola e da comunidade circundante sobre as questões educacionais e entendendo essa como um caminho importante para questionar as desigualdades e propor junto aos demais possibilidades de superação.

3.4 Formação Docente no Brasil: Diretrizes Curriculares

Este tópico visa identificar as políticas de formação docente adotadas no Brasil nos últimos vinte, centrando nos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP 09/2001, CNE/CP 01/2002, CNE/CP 02/2015, CNE/CP 02/2015, CNE/CP 22/2019 e CNE/CP 02/2019 - e descrever as concepções, paradigmas e princípios e se apontam para a temática da diversidade e relações étnico-raciais, principalmente aquelas relacionadas à formação continuada e ou desenvolvimento profissional uma vez que o objeto desta pesquisa se insere no campo desta especificidade formativa.

Pesquisar sobre a formação docente no Brasil, nos remete a forma como se organizou nas últimas décadas as políticas nacionais voltadas para a formação de professores e o campo investigativo nessa área. O Parecer CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015, p. 5) aponta que “a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos, entre outros” e corroborando com esse entendimento Dourado (2016, p. 28) afirma que historicamente tal formação “tem sido marcada por disputas de concepções sobre o lócus, o que ensinar, tempo de integralização curricular, relação entre bacharelado e licenciatura, dicotomia teoria e prática, entre outras questões de grande relevância”.

Além do apontado por Dourado, a formação de profissionais da educação alimenta grandes disputas políticas-econômicas e ideológicas no Brasil o que podem ser verificados nos últimos vinte anos em que se tem a elaboração de três Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de docentes na qual “percebe-se, nesse percurso, que as ações voltadas para a formação de professores no Brasil têm sido largamente contingenciadas pelo ‘zigue-zague’ que tem prevalecido no Ministério da Educação (MEC)” (Oliveira; Souza; Perucci, 2018, p. 49), que no período de 2019 a 2022 tivemos cinco ministros.

3.5 Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação De Professores - 2002

Pensar a formação de professoras e professoras no Brasil em termos de continuidade e estruturação específica enquanto projeto político nacional é algo teoricamente recente e as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCNFP), por meio do Parecer CNE/CP 09/2001 e da Resolução CNE/CP 01/2002 propõem reformulações na formação docente de forma abrangente a todo território brasileiro, vai de encontro a uma demanda do campo educacional (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021).

Dessa maneira, o Parecer CNE/CP 09/2001 identifica que a formação de professores anteriormente a sua formulação era predominantemente dominada pela concepção tradicional que prepara os professores de forma inadequada, já que “não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente” (Brasil, 2001, p.05) uma vez que não acompanhavam as transformações ocorridas no mundo e conseqüentemente na sociedade como fatores relevantes a serem adotados no processo de formação docente.

A concepção de professor na perspectiva deste Parecer é de um profissional “do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua

diversidade pessoal, social e cultural” (Brasil, 2001, p.09), e para que se alcance o objetivo de formar esse profissional o documento aponta que o aluno dos cursos de formação de professores deve aprender a conviver com a diversidade e repudiar todo e qualquer tipo de discriminação e injustiça.

Neste ponto o Parecer traz duas abordagens importantes. A primeira no que se refere a identificação do professor como um profissional e as especificidades da profissão. Em artigo no qual analisam a trajetória das DCNFP's (DCNFP's, 2002; 2015; 2019) Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021) codificam as diretrizes em quatro dimensões - (1) motivação e participação, (2) diretrizes para temporalidade e estrutura dos cursos, (3) profissionalidade docente e (4) valorização profissional – e quanto a profissionalidade aponta como especificidade da formação trazida pelas DCNFP's de 2002 por meio do Parecer CNE/CP 09/2001, conforme citado acima “cuidar da aprendizagem dos alunos.” De acordo com a codificação dos autores apontam dentro da dimensão profissionalidade docente a categoria saberes docentes e assinalam que as competências, os “conhecimentos específicos” e “as questões envolvidas em seu trabalho” são saberes nucleares que devem direcionar a formação do profissional docente.

Ainda, se tratando da profissionalização da carreira docente o Parecer CNE/CP 09/2001 considera a formação com importante papel para preparação profissional,

a formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida (Brasil, 2001, p. 11).

O caminho apontado pelo Parecer e posteriormente pela Resolução ao instituir as DCNFP perpassa por uma tentativa de rompimento com o paradigma tecnicista ao tratar o profissional em formação como um sujeito histórico e assim sua trajetória em que carrega consigo crenças e valores ao chegar aos espaços de formação e essas devem ser tratadas com respeito e considera-las para o processo como as experiências individuais, de vida e profissional.

A outra temática trazida pelo Parecer CNE/CP 09/2001 e Resolução CNE/CP 01/2002 é sobre a diversidade e discriminação. Porém, em se tratando de diversidade e ou história e cultura dos africanos e afrodescendentes a Resolução assim como o Parecer não cita em nenhum momento tais povos, a única referência é sobre a educação indígena e cita a palavra

diversidade apenas uma vez para referir-se a organização curricular e as orientações inerentes à formação da atividade docente, levando, de acordo com o artigo 2º, inciso II da referida resolução o preparo para “o acolhimento e o trato da diversidade” (Brasil, 2001, p.1).

Em 2002, ano de publicação da Resolução que instituiu as diretrizes, ainda não se tinha uma legislação específica que tratava do ensino das relações étnico-raciais e história e cultura africana e afro-brasileira, algo que veio a ser estabelecido em 2003 com a lei 10.639/03, porém, o movimento negro com sua característica de “educador” conforme, salienta Gomes (2017), durante toda sua trajetória se posicionou e atuou pelo direito a educação e pelo fim da desigualdade e do racismo. E o movimento negro, desde a década de 1980 vinha apresentando a demanda de que o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira deveria fazer parte dos currículos escolares.

Vale salientar que o movimento negro organizado por sujeitos históricos e atuando dentro do seu tempo buscou “a partir de práticas instituídas contribuir para o debate acerca de um projeto de educação antirracista, a luz de suas próprias experiências políticas e culturais” (Lima, 2010, p.44). Assim, várias pedagogias emergem de forma sistematizada por meio de pesquisas, como a criação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) em 1959 na Universidade Federal da Bahia (UFBA), pedagogia interétnica formulada pelo Núcleo Cultural Afro-brasileiro em Salvador/BA, no final dos anos de 1970, a pedagogia Multirracial no Rio de Janeiro/RJ nos anos de 1980, o Projeto Piloto Escola elaborado pelo Núcleo de Estudos Negros de Rio do Sul/SC e Pedagogia Multirracial e Popular em Florianópolis/SC nos finais dos anos de 1980, além da ampliação dos NEAB no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000.

E entre as lutas travadas pelo movimento negro no campo político temos mobilizações como a Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em Brasília, no dia vinte de novembro do ano de 1995 e na ocasião foi entregue para o presidente da República da época o Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial onde, “a demanda por ações afirmativas já se fazia presente como proposição para a educação superior e o mercado de trabalho” (Gomes, 2012, p. 739), possibilitando, portanto o acesso de maior número de pessoas negras aos cursos superiores e entre eles as licenciaturas.

Portanto, essa breve discussão a respeito do que o Parecer CNE/CP 09/2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002 orientam para a formação de professores quanto a diversidade e história e cultura africana afro-brasileira é insuficiente diante da atuação, mobilização e lutas travadas historicamente pelo movimento negro e até mesmo na perspectiva apontada pelo

parecer no processo de construção das DCNFP ao relatar os diversos diálogos, por meio de audiências, congressos, seminários com diversas entidades da sociedade civil, associações e confederações de professores e pesquisadores, entre elas, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Associação Nacional de Política e Administração na Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação, Comissão Nacional de Formação de Professores, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

Assim, após discorrer a respeito desses dois pontos que consideramos importantes serem apresentados, outro aspecto perceptível no Parecer e Resolução é, conforme já tratado em parágrafos anteriores, o rompimento com o método tradicional de formação de professores e a adoção do paradigma prático para tal fim. A proposta era a de manter um diálogo durante todo o percurso formativo do professor entre teoria e prática, além de incentivar com que este desenvolva a prática investigativa, na qual consideram que

teorias são construídas sobre pesquisas. Certamente é necessário valorizar esta pesquisa sistemática que constitui o fundamento da construção teórica. Dessa forma a familiaridade com a teoria só pode se dar por meio do conhecimento das pesquisas que lhe dão sustentação. De modo semelhante, a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução, mas, de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento (Brasil, 2001, p. 24).

Dessa forma “a aprendizagem deve ser orientada pelo princípio metodológico geral que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (Brasil, 2001, p. 41). Porém, Gatti (2019) pondera que tal estratégia se mostrou insuficiente, pois as licenciaturas se mantiveram no histórico processo de considerar como mais importante a formação “com foco quase exclusivo na área disciplinar específica, com reduzido espaço para a formação pedagógica [...] e foi de certo modo esquecida nos anos subsequentes não havendo esforço político para que as licenciaturas a considerassem” (Gatti, 2019, p. 53).

Portanto, o Parecer CNE/CP 09/2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002, têm a competência como princípio nuclear orientador para a formação de professores, entendendo competência como a capacidade dos docentes de mobilizar os conhecimentos sobre seu

trabalho e transformá-los em ação. Os documentos, afirmam que a competência é adquirida, sendo os conteúdos os meios e suporte para esta aquisição. Os cursos de formação possuem papel importantíssimo neste processo e deverá atuar, conforme o Parecer CNE/CP 09/2001, mediante “toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão” (Brasil, 2001, p. 29), e com isso o aprendizado por competências visa romper com a dicotomia entre teoria e prática.

Neste prisma, a formação docente encaminhada no Parecer CNE/CP 09/2001 e na Resolução CNE/CP 01/2002 expressa o contexto político-econômico de sua elaboração e mais do que isso de projeto governamental atrelado aos interesses do mercado, no qual o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, de cunho liberal, assume as agendas dos mecanismos internacionais como o Banco Mundial (Oliveira, Souza e Perucci, 2018) que influencia de maneira direta os caminhos da educação brasileira. E ao tratar das exigências estabelecidas pelas DCNFP de 2002, por meio da formação em competências, Pereira (2009) especifica que

estas exigências evidenciam que as relações institucionais entre o mundo do trabalho e do sistema educativo, através da noção de competência, forçam a aproximação entre ambos, com base em práticas individualizantes, colocando na escola a responsabilidade com a formação do trabalhador e é nesta ótica que se forma o professor (Pereira, 2009, p.70).

Portanto, ao estabelecer a competência como princípio nuclear orientador para formação de professores, levantou críticas de diversos autores como Diniz Pereira (2015), Freitas (2002), Fichter Filho, Oliveira, Coelho (2021) e Gatti (2019). Esta última autora, ainda pondera que por mais que as DCNFP de 2002 se colocaram como uma ruptura ao modelo tradicional

ela foi tomada como de caráter tecnicista por grupos associativos da área educacional, especialmente pela referência a competências, o que contribuiu para sua desconsideração pelos órgãos governamentais como norma orientadora para cursos de formação de professores no novo contexto político que se abriu a partir de 2003 (Gatti, 2019, 53).

Finalizando as críticas as DCNFP de 2002, Pereira (2009) corrobora com o debate sobre a atuação do capital sobre a educação e especificamente na formação de professores e quando estas diretrizes apontam para uma formação centrada nas competências “tem sua

ênfase na ‘qualificação’⁷ técnica do professor [...] deixando de lado sua formação como pessoa e como cidadão” (Pereira, 2009, p. 70). E ainda de acordo com a autora, as diretrizes curriculares acabaram se transformando em instrumentos impeditivos da autonomia profissional e pedagógica do docente e refletindo em toda organização escolar (Pereira, 2009).

3.6 Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores – 2015

Conforme finalizamos nossa pesquisa sobre as diretrizes curriculares para formação de professores do ano de 2002 a qual recebeu diversas críticas e até mesmo a ser desconsiderada por órgãos governamentais devido ao novo ciclo governamental que se iniciou em 2003, como o adiamento do prazo para que as instituições superiores que ofertam cursos de formação de professores se adaptem a Resolução CNE/CP 01/2002, os quais deveriam implementar a referida resolução até 2004 e de acordo com a Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004, fica prorrogado até outubro de 2005, estabelecendo assim nova redação ao Art. 15: “Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução até a data de 15 de outubro de 2005” (Brasil, 2005, p.1).

Em novembro de 2005 é publicada a Resolução CNE/CP 01/2005 alterando novamente a Resolução CNE/CP n.º 1/2002 e o artigo 15. Desta vez acrescentando o parágrafo terceiro

Art. 15. (...) § 3º As instituições de ensino superior decidirão pela aplicação, ou não, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, aos cursos de Licenciatura, de graduação plena, aos alunos atualmente matriculados, ainda sob o regime dos Currículos Mínimos, de acordo com as suas normas internas.

Conforme verificado, a partir da inclusão de tal parágrafo, torna-se facultativo as instituições superiores aderir ou não às diretrizes curriculares nacionais para formação de professores, porém, em maio de 2006 é publicada a Resolução CNE/CP 01/2006 instituindo as DCNFP para o curso de pedagogia, licenciatura.

Vale ressaltar que no ano de 2007 foi publicada a lei 11.502 atribuindo à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a responsabilidade pela formação

⁷ Pereira (2009) apresenta o conceito de qualificação como: representa a capacidade potencial do trabalhador de realizar atividades de trabalho.

de professores da educação básica, criando assim uma política nacional de formação de professores sendo reforçada em 2009 com a publicação do Plano Nacional de Formação de Professores por meio do decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, trazendo como finalidade em seu artigo 1º a “de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (Brasil, 2009, p. 1).

Dando continuidade a uma política nacional para a educação e em regime de colaboração entre os entes federados, em 2014 temos a aprovação da lei nº 13.005/2014 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), no qual são estabelecidas vinte metas abrangendo desde a educação pré-escolar até a formação superior docente em pós-graduação. E no que se refere à formação docente o PNE/2009 em sua meta quinze (15), visa:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2009).

Já a meta dezesseis (16), objetiva formar até o ano de último ano de vigência do PNE, ou seja, 2024, cinquenta por cento dos docentes em nível de pós-graduação e que a todos os profissionais da educação básica seja garantida a formação continuada.

Portanto, essa breve contextualização, visou demonstrar os caminhos percorridos para a construção de políticas públicas de âmbito nacional para a formação de professores no período pós 2003 e que culminou em 2015 com a publicação do Parecer CNE/CP 02/2015 e da Resolução CNE/CP 02/2015. Assim, o parecer juntamente com a resolução, reafirmam a importância da implementação do PNE/2009 e a necessidade de considerá-lo como um plano de estado e ponto nuclear para o encaminhamento das políticas educacionais no Brasil que devem observar as metas a serem alcançadas, dando atenção às metas quinze e dezesseis, conforme citadas acima para que se caminhe como um importante componente para a profissionalização docente.

O Parecer CNE/CP 02/2015 em sua introdução destaca o processo anterior a construção do referido parecer e conseqüentemente da Resolução CNE/CP 02/2015 como de intensa participação de diversos setores da sociedade brasileira estimulada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a formação dos profissionais da educação básica seja

inicial ou continuada. Ressalta que a construção das diretrizes ocorreu embasando-se em diversas pesquisas, estudos, reuniões por meio da Comissão Bicameral entre seus membros e demais entidades como: Capes, Instituto Nacional de Pesquisas (Inep) e, em vários momentos, de instituições de educação superior, Fórum Ampliado de Conselhos, entidades acadêmicas e sindicais, especialistas e estudantes, fóruns de educação

Nessa direção, com o processo intensificado a partir da recomposição da Comissão Bicameral em 2012 e, a partir de junho de 2014, pela aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), visando ampliar ainda mais a discussão e a consolidação dos trabalhos, a Comissão realizou várias reuniões e discussões que contaram com a participação das Secretarias do Ministério da Educação, Capes, o Inep, instituições de educação superior, Fórum Ampliado de Conselhos, entidades acadêmicas e sindicais, especialistas e estudantes, fóruns de educação, etc.

Ressaltando este esforço da Comissão Bicameral em reunir e ouvir diversas entidades e organizações da sociedade o Parecer CNE/CP 02/2015 destaca o diálogo com tais movimentos do campo educacional objetivando maior “organicidade das políticas, programas e ações atinentes à formação inicial e continuada” (Brasil, 2015, p. 11). Assim, organicidade, torna-se pauta central do parecer para se encaminhar com políticas e normas nacionais que fundamentam a formação inicial e continuada dos professores, a qual é considerada como assimétrica entre os entes federativos e para romper com tal assimetria propõe um sistema de colaboração entre a União, Estados, DF e Municípios e de maior articulação entre instituições de educação superior e educação básica.

Assim, ao propor uma formação orgânica para os profissionais da educação, sejam iniciais ou continuadas, as DCNFP/2015 em seu processo de implementação levou as instituições de ensino formadoras de professores redefinirem “seus projetos com foco numa concepção mais humanista, crítica, estética, política e vinculada à prática pedagógica implicada com a práxis” (Mascarenhas; Franco, 2021, p. 1019). Dessa forma, a ideia base das DCNFP/2015 é a da justiça social, com respeito à diversidade e promoção da participação e da gestão democrática (Gatti, 2019).

Para encaminhar com a formação de um profissional da docência que absorva uma formação humanista que respeite a diversidade e contribua para a justiça social a Resolução CNE/CP 02/2015 em seu artigo 2º, especificamente no parágrafo 1º apresenta a compreensão da docência como

Art. 2º § 1º... ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015, p. 3).

A concepção de educação enquanto processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura (Brasil, 2015). Ambas as concepções, docência e educação, demonstram e enfatizam o ser humano enquanto ser historicamente constituído e o docente enquanto pertencente a tal espécie, também carrega consigo suas crenças, valores, cultura e que irão ao encontro com a formação científica, construindo saberes específicos em diálogo com os processos formativos de sua vida.

Esse percurso formativo permite a construção de uma dimensão histórico-crítica e social e que possibilite o profissional docente agir e promover mudanças no meio social e educacional (Ferreira, 2021), evidenciando desta maneira uma formação docente próxima ao paradigma crítico reflexivo, destacando a *práxis* “como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão” (Brasil, 2015, p. 44). Possibilitando ao professor em formação a possibilidade de problematização da realidade, “unindo teoria e prática na perspectiva da *práxis* transformadora”. *Práxis* que é transformação social e pessoal” (Campos, 2021, p. 13).

Para tanto, as DCNFP/2015, ao defenderem a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, como espaço privilegiado da *práxis* docente por meio da cooperação e articulação entre entes federativos e instituições de ensino superior e básica respectivamente, confere importância tanto a formação inicial e continuada, pois as consideram como processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional.

Nessa perspectiva, Campos (2021) identifica na Resolução CNE/CP nº 02/2015 um “discurso progressista de educação emancipadora”, especificamente no artigo 2º parágrafo 5º e inciso II, onde

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. 43).

Neste ponto, é possível dizer o quanto Parecer e Resolução CNE/CP 02/2015 avançam no aspecto de uma formação inicial e continuada para o trato com a diversidade e consequentemente das relações étnico-raciais. No ano da aprovação de tais mecanismos que resultaram nas DCNFP/2015, já havia um arcabouço legislativo, diretrizes e planos próprios para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira: lei 10.639/03, Resolução CNE/CP 01/2004 que Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-raciais (DCNERER) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana do ano de 2013.

Assim, as novas concepções, princípios e encaminhamentos para a formação inicial e continuada de professores abordada nas DCNFP/2015 contemplam a inclusão da temática da diversidade e relações étnico-raciais e vale ressaltar que entre os membros da Comissão Bicameral que foi recomposta em 2012 estava a intelectual negra Nilma Lino Gomes, uma das grandes pesquisadoras brasileiras que contribuiu e vem contribuindo para os debates sobre formação docente para as relações étnico-raciais e outras temáticas sobre educação e diversidade, sendo um de nossos referenciais teóricos e quem contribuiu para a elaboração das diretrizes em questão.

Por conseguinte, são várias as considerações a respeito de uma formação que reconheça e valorize as diferenças, e entre elas a diversidade étnico-racial, entre outras, e que devem fazer parte do processo educativo e produzir implicações no currículo, na prática pedagógica e na gestão educativa (Brasil, 2015). A mesma é reconhecida, também como um dos aportes e concepções fundamentais para a melhoria da formação docente inicial e continuada em que o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino, devendo a temática fazer parte desta formação.

Nesse viés, verifica-se o direcionamento daquilo que o Parecer CNE/CP nº 02/2015 manifesta por diversos momentos em seu texto, ou seja, a organicidade das políticas nacionais de formação de professores, da articulação e colaboração entre instituições formadoras e da educação básica e, portanto, da realidade, diversidade e contexto histórico-cultural da

sociedade brasileira valorizando e trazendo a tona a história, cultura e conhecimentos de povos até então marginalizados, como os indígenas, africanos e afro-brasileiros, exigindo uma transformação de como as instituições formadoras de professores e consequentemente os docentes da educação básica se formam para lidar com a inclusão de tais sujeitos históricos. Portanto, é importante salientar a importância da educação no processo de construção de um mundo que emancipe o ser humano, e se não destruir, mas que diminua as desigualdades sociais, econômicas e o racismo sofrido contra a população negra brasileira, porém, conforme destacou Diniz-Pereira (2015, p. 144),

não será a educação, e muito menos a formação docente, as únicas capazes de transformar a sociedade. A transformação da sociedade – não aquela para manter as mesmas estruturas que alimentam as desigualdades sociais e econômicas – em direção a uma sociedade mais justa, mais humana e mais igualitária não pode, porém, abdicar do importante papel da educação e da formação docente.

Nesse caminho de não abdicação e assumir sozinha seu papel de transformação que as DCNFP's/2015 assumem ao enfatizar, tanto no Parecer como na Resolução que as fundamentam a necessidade de uma organicidade na formação docente inicial e continuada que envolva políticas públicas de âmbito nacional e a participação e colaboração entre todos os entes federativos e que esta ocorra em diálogo constante entre o ambiente formador e o local de atuação profissional em formação.

Dessa forma, ao pensar em uma base comum nacional para a formação inicial e continuada — sem prejuízo da base diversificada e da especificidade de cada local —, formulam-se princípios que a direcionam, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação.

A partir desses princípios as DCNFP/2015, conforme Fichter Filho, Oliveira, Coelho, (2021, p. 951) “avançam ao evidenciar uma concepção sólida de valorização, presente tanto na resolução quanto no parecer. Nessa concepção, articulam questões materiais (salário, carreira, condições de trabalho) com questões simbólicas (formação inicial e continuada)”. Sendo tais encaminhamentos fruto de ações orgânicas nas políticas públicas desenvolvidas entre os anos 2003-2015, conforme iniciamos apresentando neste tópico.

Porém, a defesa do Parecer CNE/CP 02/2015, ao determinar que se pense em políticas públicas nacionais como plano de estado, não se consolidou. Mais uma vez a educação em

todos os seus níveis foi vista e utilizada para satisfazer o interesse de grupos políticos e econômicos e acabaram freando a implementação das DCNFP/2015, em um primeiro momento com o movimento que levou ao impeachment da presidenta Dilma Roussef, abrindo caminho para a atuação de grupos ultraconservadores, depois com o adiamento do prazo previsto para que as instituições formadoras de professores se adaptassem às novas diretrizes, por meio da publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2017, prorrogando para três anos o prazo de adaptação e posteriormente em 2018, novamente é publicado novo adiamento com a Resolução CNE/CP nº 3/2018, passando o prazo para quatro anos. E por fim a publicação em 2019 das novas DCNFP.

3.7 Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores – 2019

O capítulo I da Resolução CNE/CP nº 2/2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) apresenta e discorre do objeto de formação docente, que poderá ser alcançado por meio de aquisição de competências. Nessa direção, a formação docente tem como base o desenvolvimento de competências gerais, em acordo com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) e competências específicas, as quais, em conjunto, compõem a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

A partir destes dois pontos – competências e BNC Formação Inicial – podemos problematizar sobre os princípios que direcionam a formação docente a partir da nova BNC-Formação. Ao orientar que a formação docente se realize para o desenvolvimento de competências, resgata uma formação centrada no tecnicismo, em que ao licenciando em formação serão apresentadas as teorias e estes deverão dominá-las e saber como ensinar aos estudantes da educação básica. Tem-se evidente, portanto, a desvalorização e esquecimento do estímulo do professor enquanto pesquisador, crítico e aquele que reflete sobre sua prática, compartilha com os demais e assim, em conjunto elaboram possíveis soluções sobre o contexto em que atuam, pois “deparamo-nos com um esquema de ‘receita’ a ser seguido e um ‘padrão’ estendido a todos/as os/as professores e alunos/as” (Moreira, *et.al*, 2022, p. 358) Gatti (2008), já havia assinalado sobre tal princípio que encaminha a formação docente, segundo a defendida pela BNC-Formação, em que

colocam-se como metas, como elementos para acrescentar na formação básica ou continuada de professores e alunos, competências e habilidades enunciadas como se fossem ingredientes rotulados, “habilidade tal...”, “competência tal...”, que estão disponíveis, empacotadas e colocadas em uma prateleira para pronto uso (Gatti, 2008, p. 63).

O outro ponto a ser problematizado refere-se aquilo que é visível no próprio título da BNC-Formação, que se limita a regulamentar apenas a formação inicial, separando esta da formação continuada, que recebeu diretrizes específicas as BNC-Formação Continuada por meio da Resolução CNE/CP nº01/2020. Dessa forma, há um retrocesso na BNC-Formação, quanto à profissionalidade docente e valorização profissional ao compreender que formação inicial e continuada se realizem desarticuladas e “remover a valorização docente como um dos eixos estruturantes das diretrizes” (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021, p. 951).

Ainda, a respeito da desarticulação entre formação inicial e continuada, recorreremos a Roldão (2021) para explicitar a importância contrária daquilo que foi definido da BNC-Formação, pois

o trabalho de formação de qualquer profissional deverá ter como eixo estruturante a problematização e a vivência da prática profissional e seus contextos. [...] Significa sim uma reconceitualização da formação, integrando numa política global os níveis da formação inicial e da formação continuada nos contextos de trabalho, no sentido de articular a apropriação de todos os campos de conhecimento com uma adequada mobilização e uso de saber em situações de ensino concretas, apoiadas e supervisionadas (Roldão, 2021, p. 87).

Portanto, esse desalinhamento entre as formações, retoma, conforme já apontado neste tópico o paradigma de formação técnico, estimulando o consumismo de cursos, seminários, entre outros, (Nóvoa; Vieira, 2017), pois de acordo com a BNC-Formação e Formação Continuada o princípio base para se formar professores é o desenvolvimento e aquisição de competências e essa pode ser entendida como a capacidade de ser competitivo (quanto mais cursos/formação continuada mais competitivo serei) social e economicamente (Gatti, 2008).

Ponderando sobre estes dois pontos iniciais sobre a BNC-Formação, torna-se inevitável realizarmos breve comparação sobre os caminhos percorridos na construção e elaboração das novas diretrizes com relação às duas anteriores, deixando explícito que não é esse nosso objetivo. Porém, ao se pensar em políticas públicas de formação de professores, não só elas, mas enquanto objeto de nosso estudo manteremos tal delimitação, têm sido sistematizadas e formuladas “sob a influência de grupos com diferentes interesses e ideologias

que precisam ser contemplados, uma vez que os formuladores das políticas representam tais grupos ao mesmo tempo em que têm seus próprios interesses” (Campos, 2021, p. 07).

Nessa direção, a construção da BNC-Formação não seguiu, conforme as anteriores, um percurso de debates, audiências, reuniões e seminários com diversas entidades, associações e sindicatos como descrito nos pareceres anteriores. Havendo uma construção aligeirada, na qual manteve uma posição hegemônica dos grupos diversos representados pelos formuladores de políticas públicas em questão. Porém, estes grupos diversos se enquadram naqueles que convergem e financiam os detentores do governo estabelecido, não realizando um debate com o contraditório e ou grupos divergentes, seguindo apenas uma linearidade, não seguindo o ideário democrático, conforme característica de tal regime, conforme assinalado por Gatti (2019, p. 48),

propostas de políticas de ação em regimes de tendência democrática são sínteses de diversas injunções de fatores e não apenas fruto linear de ideários que se querem hegemônicos. As contradições, vetores diferenciados, contraposições, conflitos, encontram em sociedades democráticas espaço público de manifestação e disputa e marcam presença, mesmo que com pesos variados, em escolhas governamentais. Ainda, entre a proposição e o discurso da política, escrito ou falado, e sua consecução nas práticas há injunções de múltiplos fatores e a linearidade entre intenções e práticas dificilmente é mantida.

Assim, por meio de análises e apontamentos realizados a respeito da BNC-Formação, (Moreira, *et al.*, 2022; Lima e Gomes, 2023; Mascarenhas e Franco, 2021; Ana e Pinto, 2023) apontam que ela foi “elaborada por consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas” (Lima; Gomes, 2023, p. 06) e que o CNE, em sua composição, ignorou todos os movimentos e questionamentos que foram surgindo, sendo contrário às tendências democráticas, onde não se encontra presença de posições distintas, mesmo com peso variado na formulação da BNC-Formação. Entretanto, tal estratégia, não é um mero acidente de percurso (Ana; Pinto, 2023), pois o CNE, “regulamentou uma política educacional voltada para os interesses das classes dominantes da sociedade capitalista, em detrimento à formação de profissionais críticos, reflexivos e autônomos e à superação das desigualdades sociais” (Ana; Pinto, 2023, p. 55).

Nesse sentido, partimos para a concepção de docência e educação tratadas pela BNC-Formação. Por meio do Parecer CNE/CP nº22/2019 e Resolução CNE/CP nº 02/2019 é possível perceber a total responsabilização do sucesso e ou fracasso do estudante da educação básica para o professor. A finalidade central da atividade de ensino passa a ser o resultado das

aprendizagens, onde caso estes resultados não sejam satisfatórios, significa que o docente não executou e colocou em prática as competências e habilidades que deveria ter adquirido em seu processo de formação.

Por conseguinte, basta o professor “saber fazer”, na perspectiva de um técnico que possui os instrumentos que serão utilizados independente do contexto, conforme assinalado pelo Parecer CNE/CP nº22/2019, onde “na profissão docente, o conhecimento profissional não está desvinculado da prática profissional, por isso é tão importante que o currículo da formação de professores privilegie o que os futuros professores devem ‘saber’ e ‘saber fazer’” (Brasil, 2019, p. 16).

Dessa forma, temos uma concepção de docência que “concentra-se em estruturar, padronizar, descrever, determinar, delinear competências para formação docente” (Moreira, 2022, p. 359) e centrada em uma formação prática e conteudista, do como ensinar e se restringindo a regência, na qual está submetida a BNCC-Educação Básica em que e “os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais” (Brasil, 2019, p. 01).

Estas competências gerais estão divididas em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, as quais fortalecem e privilegiam a valorização da prática na formação docente, em detrimento das contribuições teóricas e epistemológicas das ciências da educação (Ana, Pinto, 2023). Este fortalecimento da prática entre as dimensões pode ser extraído diretamente do Parecer CNE/CP nº22/2019, quando ressalta que o conhecimento profissional retrata a aquisição de saberes que dão significado e sentido à prática profissional realizada em âmbito escolar e/ou na prática profissional, onde

a prática deve estar presente desde o início da formação consolidada nos componentes curriculares, mediante as reflexões sobre o ensino, observações na escola, estudos de caso, situações simuladas, planejamento e desenvolvimento de aulas, de modo que contribua para a construção de saberes necessários à docência. A epistemologia da prática profissional é o conjunto das ações educativas e a tomada de decisões com base no conhecimento e no engajamento profissional (Brasil, 2019, p. 16).

Por conseguinte, temos uma BNC-Formação que dedica metade da carga horária – 1.600 (mil e seiscentas) horas – para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, constituindo a prática docente como uma ação padronizada, separando-a do pensar sem seu sentido de *práxis*, e o “pressuposto epistemológico é o de que a docência se faz pela reprodução de roteiros de

conteúdo, elaborados por outros, externos à prática docente, na perspectiva meramente transmissiva e conteudista” (Mascarenhas e Franco, 2021, p. 1025).

Portanto, nesta perspectiva, a reflexão, a crítica e pesquisa que deveriam direcionar a formação docente (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004) se configuram conforme Pimenta (2004) em caráter privatista e defendem a ação docente como um técnico prático, aplicador de *kits* e manuais para alcançar o sucesso dos estudantes, no qual este sucesso é responsabilidade única e exclusivamente do professor, sem considerar os demais fatores macros (político, econômico, social, cultural) que poderão influenciar sobre o resultado.

Nesse caminho temos a concepção de educação como uma mera atividade preparatória do ser humano para um objetivo: de moldar para as exigências do mundo contemporâneo, qual sejam, o mercado de trabalho e as atualizações tecnológicas. Uma educação, pautada em resultados previsíveis e desejáveis em que objetiva modular a atividade docente, instrumentalizando-a de competências, que devem ser desenvolvidas em uma linearidade, não havendo espaço para a mudança de percurso, rompendo com a autonomia profissional e o entendimento de educação como algo que “venha a contribuir para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva, que promoveria a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, contrária a toda forma de discriminação” (Mascarenhas; Franco, 2021, p. 1025).

No que tange o combate a discriminação, nos remete aos mecanismos legais construídos a guisa de lutas e resistência do movimento negro em sua atuação política-pedagógica como a lei 10.639/03 e seus instrumentos normativos: a Resolução CNE/CP nº 1/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004); o Parecer CNE/CP Nº 003/2004, que regulamenta a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pela Lei Nº 10.639/2003 (BRASIL, 2004); a Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008, complementa e altera a lei 10.639/03 incluindo a história e cultura indígena na perspectiva das relações étnico-raciais (BRASIL, 2008); o livro “Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, publicado pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2010); e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2013), ano em que a Lei Nº 10.639/2003 completara dez anos de existência (Sousa, *et al.*, 2022).

Diante da citação de tais leis e instrumentos normativos no âmbito educacional para o trato das relações étnico-raciais, espera-se que uma política pública de âmbito nacional para a formação de professores as reconheça e se direcionem por elas para a elaboração de currículos formativos, pois reconhecer a importância de tais leis e da valorização da história e cultura africana e afro-brasileira exige, além de outros fatores, conforme apresentado pelas DCNERER (Brasil, 2004, p. 12),

que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

E para que os professores possam se formar para o ensino das relações étnico-raciais e corrijam posturas, atitudes que coloquem fim a estereótipos e práticas racistas, as DCNERER ainda ressaltam que os sistemas de ensino de formação de professores deverão incluir a questão racial como parte integrante da matriz curricular dos cursos de licenciatura de formação inicial e continuada de professores, pois “estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos” (Brasil, 2004, p. 10).

Verifica-se, portanto, que há redações a respeito do tema das relações étnico-raciais, porém, não respeitada pela BNC-Formação. Nesta, a lei 10.639/03 é citada apenas uma vez para se referir ao compromisso histórico nacional, mas, sem citar que esse compromisso é de reparação e rompimento com uma forma de ensinar eurocêntrica, que durante séculos contribuiu para a manutenção do racismo. Quanto ao termo étnico-racial, este aparece apenas em uma das habilidades das competências específicas do engajamento profissional a serem adquiridas pelo docente, na qual consta como “atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais” (Brasil, 2019, p. 21).

Assim, o trato para com as relações étnico-raciais e a desconstrução do eurocentrismo na formação docente e conseqüentemente no ambiente escolar não se faz conforme Sousa, *et al.* (2022) sem fundamentação e sem diálogo de conhecimentos, principalmente aqueles produzidos e sistematizados pelo movimento negro os quais encontram na educação

antirracista sua potencialidade, pois esta é expressão da unidade entre teoria e prática a possibilita

ressignificar o currículo praticado pelas instituições escolares de forma que os saberes contra-hegemônicos, frutos da materialidade das vivências das populações negras e que são sistematizados e propagados pelo Movimento Negro Brasileiro, sirvam de embasamento teórico-prático para revertermos os conhecimentos escolares, alcançando as demandas expressas pelas políticas públicas alinhadas à Lei Nº 10.639/2003 (Sousa, *et al.*, 2022, p. 14).

Portanto, conforme apresentado neste tópico a respeito da BNC-Formação, a ausência do diálogo com a lei 10.639/03 e seus instrumentos normativos é coerente com o processo de construção das novas diretrizes ao não convidar e realizar debates com as entidades, movimentos e os próprios professores, incluindo a exclusão do Movimento Negro. Dessa maneira, a formação de professores a partir das novas diretrizes se pauta no tecnicismo e praticismo, no qual definem competências a serem adquiridas para que se obtenham resultados e estes dependem única e exclusivamente do professor “destituindo a sua formação de um caráter político, social estético e intercultural” (Mascarenhas; Franco, 2021, p. 1031) e o limitando com aplicador de receitas. Por fim, a BNC-Formação é a expressão de um projeto político-econômico conservador, iniciado em 2016, para atender aos desejos de mecanismos financeiros internacionais como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI).

4 ATIVIDADE E SABERES DOCENTES

Para pensar e formular reflexões teórica-metodológicas sobre a atividade docente para a efetivação da lei 10.639/03 e o ensino das relações étnico-raciais realizaremos apontamentos sobre a teoria da atividade formulada por Leontiev para delinear de forma geral a atividade bem como suas características e como ela pode ser entendida e direcionada para a transformação da realidade e posteriormente falaremos na atividade docente.

O conceito de atividade sistematizado por Leontiev (2021) tem como centralidade, segundo Libâneo e Freitas (2006, p. 04) “a concepção marxista da natureza histórico-cultural do ser humano” na qual os autores apontam dois pressupostos para esse fato:

- 1) a atividade representa a ação humana que mediatiza a relação entre o homem, sujeito da atividade, e os objetos da realidade, dando a configuração da natureza humana; 2) o desenvolvimento da atividade psíquica, isto é, dos processos psicológicos superiores, têm sua origem nas relações sociais do indivíduo em seu contexto social e cultural.

Marx (2004) realiza a reflexão sobre a diferenciação entre a atividade realizada pelo animal e o ser humano. Não há uma separação entre o animal e sua atividade vital, “não se distingue dela. É ela.” (Marx, 2004, p. 86). Já os seres humanos utilizam de sua atividade vital como um “objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. [...] A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal.” (Marx, 2004, p. 86). Portanto, essa atividade consciente que distingue o ser humano dos animais, surge de acordo com Leontiev (2021, p. 52) “pela primeira vez no ser humano no processo de formação do trabalho e das relações sociais. Desde o princípio a consciência é um processo social”. O autor, apoiando nos estudos de Marx enfatiza que a “real explicação da consciência reside [...] nas condições sociais e nos modos da atividade que cria sua necessidade: na atividade do trabalho” (Leontiev, 2021, p. 52).

Dessa forma, entendendo o ser humano como um ser constituído histórico-social e culturalmente na atividade humana “mediada pelo reflexo psíquico da realidade, é a unidade da vida que orienta o sujeito no mundo dos objetos” (Asbahr, 2005, p. 109), possuindo, portanto, como principal característica o caráter objetual. Duarte (2002) sinaliza para o processo de transformação histórica, social e cultural do ser humano, na qual a atividade vai assumindo um caráter mediatizado, passando a ser “composta de ações individuais diferenciadas em termos de uma divisão técnica do trabalho” (Duarte, 2002, p. 285) contraposta àquela atividade indiferenciada dos animais.

Entender a atividade humana, portanto só é possível se essa for analisada dentro das relações sociais, pois segundo Leontiev (2021) ela representa sistemas que estão inseridos no sistema da sociedade, que, portanto, é quem produz a atividade dos seres humanos que a formam. Nesse caminho, Leontiev, afirma que as ideias formuladas por Vygotsky sobre o “problema da origem da atividade psíquica interna a partir da externa [...] surgiram da análise das características específicas da atividade humana: a atividade do trabalho, produtiva, que se realiza com o auxílio de ferramentas, uma atividade que é originalmente social” (Leontiev, 2021, p. 117). A atividade mediatizada pelos instrumentos possibilita uma ligação dos seres humanos ao mundo das pessoas e “graças a isso a atividade assimila a experiência da humanidade” (Leontiev, 2021, p. 117).

Portanto, assinalando a estrutura geral da atividade, Leontiev (2021) afirma que o “conceito de atividade está diretamente ligado ao conceito de motivo” não existindo, ainda segundo o autor, atividade sem motivo. Assim, Asbahr (2005, p. 110) contribui para o entendimento da ligação entre atividade e motivo ao indicar que “uma necessidade só pode ser satisfeita quando encontra um objeto; a isso chamamos de motivo. O motivo é o que impulsiona uma atividade, pois articula uma necessidade a um objeto”.

Tomando essas definições e entrelaçando com nossa pesquisa, a atividade docente para o ensino das relações étnico-raciais e a efetivação da lei 10.639/03, ainda não encontrou motivos suficientes para impulsionar a atividade de ensino dos temas citados? Se uma necessidade só pode ser satisfeita quando encontra um objeto, é possível afirmar a necessidade secular em construir uma atividade humana que valorize, respeite e humanize os corpos negros em seu sentido amplo, e para satisfazer essa necessidade temos vários objetos e como a lei 10.639/03 e as publicações posteriores como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais (2004) e o Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2012).

Dessa maneira, convergimos com a pesquisa realizada por Umpierre e Ritter (2021) quando pontua o caráter objetual do ato de ensinar no qual o docente estará orientado “e, para isso, precisa desenvolver uma atividade humana que intencione internalizar os saberes docentes que estão sendo trabalhados nos espaços-tempos” (Umpierre e Ritter, 2021, p. 350) das relações étnico-raciais, lei 10.639/03 e educação antirracista. Quanto ao processo de internalização de tais saberes, Leontiev (2021, p. 118) salienta que “transmitir o meio, o modo de execução de determinado processo é impossível de outra maneira que não seja na forma

exterior, na forma de ação ou de discurso exterior” e por meio desse processo de desenvolvimento da atividade psíquica interna, em decorrência da atividade prática historicamente formada pela sociedade humana, retomamos o processo de formação da consciência, pois “simultaneamente ocorre uma alteração na forma do reflexo psíquico da realidade: surge a consciência, o reflexo da realidade pelo sujeito, de sua atividade, de si mesmo” (Leontiev, 2021, p. 118).

Assim, se temos o processo de internalização, por meio da atividade prática externa, partimos para a compreensão do tipo de atividade que pretendemos desenvolver no docente, pois,

tipos específicos e concretos da atividade podem ser distinguidos entre si por quaisquer traços: por sua forma, modo de realização, intensidade emocional, característica espacial ou temporal, mecanismos fisiológicos, etc. Contudo, a mais importante distinção entre uma e outra atividade consiste na diferença de seus objetos. De fato, justamente o objeto da atividade confere a ela certa orientação (Leontiev, 2021, p. 120).

Nesta pesquisa temos como objeto da atividade a lei 10.639/03 e, por conseguinte, os saberes mobilizados pelos docentes para o ensino das relações étnico-raciais, uma vez que “ensinar é uma atividade humana permeada por objetivos reais, que passam a orientá-la de forma mediada psiquicamente ao conteúdo do ensino produzido pela motivação, criando significados e levando os envolvidos nessa atividade a uma percepção de sentido pessoal” (Umpierre; Ritter, 2021, p. 350), temos a estruturação de uma ação, pois quando a atividade, nesse caso de ensino, passa a ser orientada por um objetivo consciente estabelece a ação. Dessa forma, é preciso atentar-se não apenas ao seu aspecto intencional do que há possibilidade de ser alcançado pela ação, mas, também conforme Leontiev (2021, p. 127) pelo seu aspecto operacional “como, de que modo isso pode ser alcançado, que é determinante não pelo objetivo em si, mas pelas condições objetivo-objetais para que seja alcançado.” Portanto, ao desenvolver ações de ensino com a temática das relações étnico-raciais, voltadas para a formação docente, o aspecto operacional se faz presente por meio do curso de formação compartilhada e assim a construção de condições objetivas para que se alcance práticas pedagógicas antirracistas e por estas entendemos como:

Dizem respeito aos projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, bem como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir. Valorizam e respeitam as pessoas negras, a sua descendência africana, sua cultura e sua história.

Questionam 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.

Valorizam, divulgam e respeitam os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

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.

Criam condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados porque seus antepassados foram explorados como escravos, tampouco sejam desencorajados de prosseguir estudos e estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Realizam-se 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.

São regidas por meio de um trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico- raciais não se limitam à escola (Gomes, 2012, p. 29).

Em se tratando dos aspectos operacionais existentes e construídos na realidade histórica em que se delimita a pesquisa percebe-se sujeitos que se aproximam no que se tem em termos da totalidade e apresentado em pesquisas como de Silva e Marques (2015), Souza, Crusoé e Moreira, (2016), Fernandes, Marque e Rocha (2019), Meinerz, Kaercher e Rosa (2021), Oliveira (2022) ou seja, docentes que não tiveram em sua formação a temática das relações étnico-raciais e conseqüentemente possuem pouco ou nenhum conhecimento da lei 10.639/03 e não adotam em sua atividade docente a história e cultura africana e afro-brasileira de maneira positiva e valorativa.

Ao abordarem a temática das relações étnico-raciais e da história e cultura africana e afro-brasileira esta vem carregada de significados (construídos historicamente), tendo o racismo como ótica e que possibilitaram a construção de sentidos pessoais, neste caso por parte do docente e que implicará no dos estudantes, denota o que já foi apontado nesta dissertação quanto ao improvisado, ou seja, há uma boa intenção na prática docente, mas ao mobilizar saberes sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, prevaleceu os aspectos operacionais dominantes e uma hierarquização de motivos para se trabalhar sobre a temática.

Quanto a isso, Umpierre e Ritter (2021) apontam que Leontiev realiza uma provocação quanto à compreensão da existência de hierarquia de motivos e

atentarmos para aqueles que nos impulsionam, estimulam-nos e que podemos caracterizá-los ou até mesmo denominá-los como formadores de sentido. É possível atribuir à formação profissional, por exemplo, a necessidade de criação de um sentido pessoal para a internalização e apropriação de saberes, pois estes impulsionarão os sujeitos para significação da sua prática profissional. (Umpierre; Ritter, 2021, p. 350)

Dessa maneira, ainda de acordo com os autores e fundamentados na teoria da atividade de Leontiev, o ser humano “mobiliza sua significação pelo processo interação com o mundo” (Umpierre e Ritter, 2021, p. 350), e a significação sobre o trato da história e cultura africana e afro-brasileira foi construída historicamente e apropriada por meio de mediações (eurocentrismo, teoria da superioridade racial, darwinismo social, teoria do embranquecimento, mito da democracia racial) humanas. Assim, o ser humano, ao nascer “encontra um sistema de significações pronto; apropriar-se ou não dessas significações depende do sentido pessoal que tenham para o sujeito. O sentido pessoal é engendrado, produzido na vida do sujeito, em sua atividade” (Asbahr, 2005, p. 110).

Para rompermos com todo esse sentido que foi construído sobre o negro (inferior, marginalizado, sem história e cultura, religiões demoníacas, etc.) precisamos modificar os sistemas de significação para atribuir novos sentidos pessoais aos docentes, já que as “significações não são eternas, são produto da história humana, e como tal transformam-se com as mudanças da língua, dos valores, da política. Expressam, portanto, a ideologia que as produziu” (Asbahr, 2005, p. 113). Ainda, sobre os sentidos e significados, Leontiev (2021, p. 121), indica que tais atribuições prontas, em que o ser humano passa a viver uma vida que não é sua se encontram na sociedade de classes, onde o ser humano em sociedade toma “consciência dos fenômenos da realidade apenas por meio de significados ‘prontos’”, ao se relacionar com outros sujeitos. Ademais,

isso cria a possibilidade de introdução em sua consciência de representações e ideias distorcidas ou fantásticas impostas a ele, inclusive aquelas que não têm nenhum fundamento em sua experiência de vida prática, real. Desprovidas de fundamento, elas revelam sua precariedade na consciência da pessoa; além disso, ao se converterem em estereótipos, elas, como todo estereótipo, são tão resistentes que apenas sérias confrontações da vida podem destruí-las. Nem mesmo sua destruição leva à eliminação da desintegração da consciência, à sua inadequação, por si só essa destruição cria apenas uma devastação, capaz de se converter em catástrofe psicológica. É necessário ainda que se realize na consciência do indivíduo uma

transformação dos sentidos pessoais subjetivos em outros significados, adequados a eles (Leontiev, 2021, p. 174).

Portanto, pensar em uma formação docente para o ensino das relações étnico-raciais, esbarra exatamente nas representações distorcidas, sem fundamento, e que se tornaram estereótipos, gerando o racismo estrutural (Almeida, 2019), que necessita ser confrontado para alcançarmos sua destruição, por meio, do que Leontiev designa como transformação dos sentidos pessoais subjetivos em outros significados. Assim, Gomes e Silva (2011) enfatizam que pensar numa formação de professores que trabalhe com as relações étnico-raciais e a diversidade parte do pressuposto de formular uma nova concepção de educação e formação,

concepção que entende o profissional da educação enquanto sujeito sociocultural, ou seja, aquele que atribui sentido e significado à sua existência, a partir de referências pessoais e coletivas, simbólicas e materiais e que se encontra inserido em vários processos socializadores e formadores que extrapolam a instituição escolar (Gomes; Silva, 2011, p. 22).

Contudo, a compreensão do ser humano como sujeito sociocultural, que se apropria e desenvolve por meio das relações sociais, sendo a atividade, conforme apontada por Leontiev (2021) formada por essas relações e possibilita a humanização pelo seu caráter objetual e mediada pelo reflexo psíquico propomos ao apresentar o conceito de atividade sistematizado por Leontiev (2021) traçar contribuições para a formação docente no ensino das relações étnico-raciais e efetivação da lei 10.639/03. Pois, conforme apontamos, se a natureza objetual da atividade é a necessidade, e para satisfazê-la os seres humanos construíram diversos objetos e esses motivam a atividade convergimos com a pesquisa de Umpierre e Ritter (2021) ao utilizarem a teoria da atividade para entender o sentido pessoal orientador dos motivos que levam ao desenvolvimento de uma atividade, a saber, a atividade docente, nos discentes do curso de Física, no qual apontam que “a formação de futuros professores de Física, dá se quando o licenciando após mobilizar-se para apropriar-se de um conceito científico e buscar significações por meio de ações, intenciona-se a concretização de um objetivo específico – ensinar esse conceito” (Umpierre; Ritter, 2021, p. 352). Entretanto, trazendo para nosso contexto de pesquisa, as (re)significações dos saberes e atividade docente mobilizados por meio de uma formação (com)partilhada.

Portanto, discutir sobre os saberes docentes a respeito da educação paras as relações étnico-raciais e por conseguinte o fim do racismo, discriminação racial e tantas outras violências que atingem a população negra em nossa sociedade nos remete a pensar sobre a

natureza da educação e do ato de ensinar. O ser humano para garantir sua sobrevivência teve que desenvolver processos que levaram à adaptação da natureza a si, transformando-a por meio do trabalho.

Dessa forma, “inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura)” (Saviani, 2011, p. 11). Dentro da atividade de trabalho, temos a divisão entre o trabalho material que pode ser entendido como aquele que garante “a subsistência material com a conseqüente produção”, porém para que essa produção material ocorra é necessário “antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais” (Saviani, 2011, p. 11-12), denominando como trabalho não material, o qual se encaixa a educação, tendo a ver, portanto, ainda de acordo com Saviani (2011) com ideias, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades que passam a se tornar interessantes a assimilação de tais elementos.

Porém, esses elementos não fazem parte da natureza humana, e o que não é garantido pela natureza do ser humano, precisa ser produzido pelos humanos, incluindo os próprios humanos (Saviani, 2011). Nesse processo de humanização por meio da construção de relações sociais, o trabalho educativo torna-se de suma importância, entendido como

o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011, p. 13).

Entretanto, refletindo sobre o processo de humanização e os diversos mecanismos criados para lidar e referir-se a africanos e afro-brasileiros desde sua chegada ao território brasileiro, como a escravização e a categoria raça, enquanto entendimento biológico, identificando-os como uma subumanidade, é possível afirmar que a educação, por meio da “relação com os objetos do mundo, mediada pela relação com outros seres humanos, que a criança tem a possibilidade de se apropriar das obras humanas e humanizar-se” (Moretti, Asbahr e Rigon, 2011, p. 481) foi utilizada pelas classes dominantes a constituir uma sociedade estruturada no racismo se manifestando a partir de elementos cernes como ideologia, política, direito (justiça) economia e educação (Almeida, 2019) e a escola como o local que “reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não tem muitas contribuições para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a

comemorar a própria libertação graças a bondade de brancos conscientes” (Almeida, 2019, 65).

Dessa forma, temos o entendimento de que somos seres históricos, e nossas aptidões humanas são adquiridas por meio de nossas relações sociais e o “processo educativo é central à formação do homem em sua especificidade histórica, pois permite que não seja necessário reinventar o mundo a cada nova geração” (Moretti, Asbahr e Rigon, 2011, p. 481). Porém, quando refletimos a respeito do processo educativo no contexto brasileiro que gerou a sociedade em seus aspectos culturais, políticos, econômicos, ideológicos e a relação para com a diversidade gerando o racismo é possível constatar que é urgente a construção de novos processos educativos para se formar novos humanos, não simplesmente para mudar comportamentos, mas para pensar em novas formas de interferir na relação entre Estado e o sistema de produção econômica (capitalismo) (Almeida, 2019).

Assim, quando pensamos na construção de novos processos educativos, somos remetidos aos saberes adquiridos pelo professor em seu processo de humanização e especificamente sobre as relações étnico-raciais, já que a construção sobre tais temáticas não faz parte na natureza humana e foram construídas historicamente e socialmente se estabelecendo como norma e aprendida e apreendida por meio das relações sociais, pois

nascido de maneira inacabada (neotênico), o filhote do homem torna-se humano somente ao se apropriar de uma parte do patrimônio que a espécie humana construiu ao longo de sua história. Ora, esse patrimônio se apresenta sob a forma de saberes (objetos intelectuais, cujo modo de ser é a linguagem), mas também de instrumentos, de práticas, de sentimentos, de formas de relações, etc., que devem ser aprendidas igualmente. (Charlot, 2009, p. 42)

Por conseguinte, de acordo com Tardif (2012) o processo de apropriação de todo saber, envolve métodos de aprendizagem e formação e quanto mais “desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez exige uma formalização e uma sistematização adequadas” (Tardif, 2012, p. 35).

A esse desenvolvimento do saber, considerando o professor conforme nos apresentou Charlot, Zanette e Stecanela (2022, p. 03) como “um sujeito aprendiz, que se relaciona com o saber, ancorado em dimensões históricas, sociais e culturais, as quais perpassam singularidades e experiências do cotidiano escolar” podemos relacionar com o saber que foi sistematizado e formalizado sobre o negro em nossas ciências e aprendido pela nossa

sociedade e conseqüentemente pelo professor conforme nos apresenta Carneiro (2023), no qual o negro foi tido como sujeito sem conhecimento e que durante os séculos XIX e XX houve uma intensificação na produção de saberes sobre os negros/as, porém “tratava-se de saberes e instituições apropriadas por brancos, que conformavam interpretações e modos de subjetivação para o negro” (Carneiro, 2023, p. 44).

Avançar, portanto, na formulação de novos saberes docentes e conseqüentemente em práticas educativas que rompam com o racismo, discriminação racial, inferiorização e subjetivação do negro em nossa sociedade, significa conforme Gomes (1999, p.04),

entender a educação para além do seu aspecto institucional e compreendê-la dentro do processo de desenvolvimento humano. Isso nos coloca diante dos diversos espaços sociais em que o educativo acontece e nos convida a extrapolar os muros da escola e a ressignificar a prática educativa, a relação com o conhecimento, o currículo e a comunidade escolar. Coloca-nos também diante do desafio da mudança de valores, de lógicas e de representações sobre o outro, principalmente, aqueles que fazem parte dos grupos historicamente excluídos da sociedade.

Não se limitando, portanto a educação, em seu aspecto escolar, e compreendendo conforme pontua Gomes (1999) como um fazer humano e social e dentro dela está a escola onde práticas e saberes estão alinhados com o contexto sócio-histórico do desenvolvimento humano e entre elas estão as visões racistas sobre a população negra, que demanda uma ressignificação e construção de novos saberes e neste aspecto Tardif (2012, p. 34) assinala que os “processos de aquisição e aprendizagem dos saberes ficam, assim, subordinados material e ideologicamente às atividades de produção de novos conhecimentos”.

Importante, destacar neste ponto, a concepção de ser humano que viemos apresentando, enquanto ser histórico e social, e se torna humano em sua relação com outros humanos, para evidenciar que os saberes docentes, no plural, pois segundo Tardif (2012, p. 36) “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”, são saberes que se aglutinam durante sua vida, onde “os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de certo modo ‘exteriores ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita” (Tardif, 2012, p. 64).

E é nesse caminho que os movimentos negros, organizados historicamente, como veremos adiante, têm se mobilizado para a produção de novos conhecimentos que confrontem e extinguem os até então dominantes que visam camuflar práticas racistas, como o mito da

democracia racial e a inferiorização de africanos e afro-brasileiros em nossa sociedade e que alcance práticas educativas e os saberes docentes. Importante ressaltar que não estamos designando para a escola toda a esperança para resolver os problemas da sociedade, mas ponderando, em concordância com Gomes (2008, p. 85) que “ela é uma instituição formadora e ocupa um lugar de relevância social e cultural, juntamente com outros espaços em que também nos educamos” e como um desses espaços formadores, verifica-se a importância de pesquisar sobre os saberes docentes.

5 METODOLOGIA

A presente pesquisa se caracteriza como de abordagem qualitativa e exploratória, pelo fato do pesquisador estar em comunicação constante com o campo e os participantes, onde procurando alcançar nossos objetivos concentramos “[...] nos pontos de vista do sujeito e no significado que eles atribuem às experiências e eventos, bem como a orientação em relação ao significado dos objetos, atividades e eventos [...]” (Flick, 2009, p. 70). E por fim, utilizaremos uma pesquisa exploratória por meio da observação participante em que o pesquisador é “parte integrante da situação” (Vianna, 2003, p. 49), pois, não será um mero observador, devido à escolha pela formação compartilhada, na qual, ainda de acordo com Flick (2009) ocorrerá uma comunicação explícita entre pesquisador, campo e participantes.

Como campo de pesquisa delimitamos uma Escola Estadual, localizada em um Município da Região Metropolitana de Belo Horizonte/MG e os possíveis sujeitos participantes serão os docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A escolha da escola se justifica pelo fato dessa se localizar em uma região periférica e com grande número de estudantes negros, porém não é desenvolvido dentro do ambiente escolar e não compõe como prática educativa permanente o ensino da relações étnico-raciais. Outro fator que justifica a escolha é a identificação do pesquisador com o campo, onde o mesmo atua como docente desde o ano de 2008 e com isso pretende realizar uma pesquisa que não fique apenas na retórica acadêmica, mas que possa resultar em transformações significativas para a construção de educação antirracista.

Partindo da proposta da formação compartilhada, solicitamos a autorização do uso do espaço escolar junto à diretora da escola em questão e realizamos convites pessoalmente e por escrito aos docentes que pertencem ao quadro da Escola e que desejam participar da pesquisa, seguindo os princípios éticos indicados por Bogdan e Biklen (1994) como a proteção, anonimato e respeito aos sujeitos participantes, além da lucidez quanto aos objetivos da pesquisa.

Junto ao convite, apresentamos e explicamos aos participantes convidados os termos de consentimento de utilização de imagem e gravação, e estas foram utilizadas como dados transcritos e analisados pelo pesquisador, mantendo o anonimato, conforme citado acima. Não houve, entre os participantes, discordância quanto à gravação de vídeo ou áudio, os dados obtidos por meio de tais técnicas foram analisados, juntamente com demais materiais, como diário de campo, planos de atividades e demais materiais que irão compor a formação compartilhada.

Entendendo o tema e problema da pesquisa como questões que possam provocar certo desconforto, constrangimento e até mesmo debates acalorados, por se tratar de temas que atravessam muitos sujeitos como o racismo e a discriminação racial, e levando em consideração o formato de uma formação compartilhada, em que os sujeitos conviverão em um mesmo espaço, informamos aos participantes que poderiam deixar o local da formação compartilhada, e até mesmo sua exclusão do restante da pesquisa, caso não se sentissem confortáveis com qualquer situação e que os temas tratados não seriam de cunho pessoal.

Portanto, por ser uma pesquisa que desenvolveu uma formação e essa ocorreu fora do horário de trabalho dos docentes, a definição da quantidade de módulos formativos, dos dias bem como horários que os encontros aconteceram foi acordo com os participantes para alcançar a maior quantidade de docentes envolvidos.

Como estratégia investigativa optou-se pelas entrevistas semiestruturadas, em que os dados foram constituídos por meio de vídeo gravações e narrativas orais, valendo-se, com isso de gravadores de voz e vídeo, utilizando-se de um aparelho celular, sendo esse último, grande auxiliar para analisar as ações e expressões durante as formações. Para a transcrição das falas que foram analisadas utilizamos o *TurboScribe* em sua versão gratuita, uma ferramenta virtual que utiliza da inteligência virtual para transcrição de áudios e vídeos. Após a transcrição realizada por esta ferramenta, realizamos a conferência do que foi transcrito com a gravação original, processo que foi realizado em todas as gravações, para que assim obtivéssemos uma transcrição eficaz.

Materiais produzidos pelos participantes, como planos de atividades e planejamentos, foram utilizados como levantamentos das informações para a investigação, ou seja, pesquisa e análise documental. Dessa maneira, completando as unidades de análise citadas, o curso de formação compartilhada foi o propulsor dos materiais produzidos e entre eles as (re)significações nos conhecimentos mobilizados para ensinar as relações étnico-raciais e suas contribuições para implementação da lei 10.639/03 e práticas pedagógicas antirracistas.

Quanto a análise dos dados, utilizaremos do procedimento denominado núcleos de significação que tem como intuito “indicar um processo de análise das falas (transcrição de falas), entendendo-as como ponto de partida, ainda aparente, mas considerando a essencialidade das categorias, totalidade e historicidade no processo analítico” (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 3) e com isso, a partir de tais categorias, tem-se como pensamento que sustenta este procedimento o materialismo histórico-dialético, pois, ainda de acordo com Aguiar; Aranha e Soares (2021) além da busca pela totalidade nas investigações da realidade

e do movimento histórico e suas contradições, procura-se apresentar possibilidades de sua superação.

Dessa forma, em nossa pesquisa a entrevista cumprirá um papel de destaque, pois, será por meio dela que alcançamos parte de nosso objetivo, das (re)significações dos saberes dos docentes, adquiridas por meio das “palavras”, mas “palavras inseridas no contexto que lhe atribui significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 308). Estas palavras foram adquiridas durante as participações dos professores no curso de formação compartilhada, que por hora vinham em forma de perguntas diretas e indiretas ou por participações espontâneas advindas de assuntos que as estimulavam.

Os docentes participantes do curso de formação e consequentemente da pesquisa lecionavam nos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública, localizada em uma cidade da região metropolitana de Belo Horizonte. Escola está onde o pesquisador atua como professor desde o ano de 2008 e ocupou o cargo de vice-diretor entre os anos de 2015 até 2018. Assim, o vínculo do pesquisador com o contexto da pesquisa e os participantes da pesquisa é de estreita aproximação, pois entre os participantes da pesquisa há alguns que atuam com o pesquisador desde sua chegada na escola, porém há outros que o primeiro encontro ocorreu durante visita do pesquisador para divulgar sua pesquisa e o curso.

O primeiro passo para viabilizar a aplicação do curso foi a solicitação junto a diretora da escola da liberação do espaço escolar. Esta solicitação se realizou por meio de apresentação da proposta e objetivos da pesquisa e da logística de como se daria o uso da escola, deixando explícito que em momento algum o nome da escola, fotos de seu ambiente físico seriam divulgados.

Após esta etapa, outra solicitação verbal foi realizada à diretora para que o pesquisador realizasse uma breve conversa com os professores apresentando a pesquisa e seus objetivos. Assim, a conversa ocorreu durante o início do ano escolar, em um dia que não havia estudantes na escola, pois era destinado a organização e planejamento. Nesta oportunidade foi apresentada a pesquisa aos professores e posteriormente o convite de maneira verbal. Todos os professores aceitaram participar do curso e assim foi distribuído um Termo de Consentimento Livre e Espontâneo (TCLE) para cada docente e feita a leitura explicando e deixando explícito os objetivos, riscos e o total sigilo quanto às informações coletadas. Para que as identidades fossem resguardadas solicitei aos participantes que preenchessem um formulário via *Google Forms*, no qual o link foi repassado para a

supervisora pedagógica e este enviou para o grupo de professores via *whatsapp*, onde cada participante indicou um nome fictício a ser utilizado na citação dos dados da pesquisa, conforme tabela abaixo, além de sua autodeclaração de cor e raça, entre outros. Portanto, os nomes dos participantes que utilizamos no processo de análise são fictícios e escolhidos por eles. Foram 19 participantes do curso, sendo 14 mulheres, 5 homens, 9 se autodeclararam como pessoas negras, 2 como brancas e 8 não se autodeclararam.

Quadro 1- Dados dos participantes.

(Continua)

Nome	Idade	Autodeclaração (cor/raça)	Formação	Disciplina que leciona na escola	Tempo como professor(a) do ensino fundamental
Aninha	Não informou	Não declarou (n.d.)	Pedagogia	Professora de Atendimento Educacional Especializado	Não informou
Dinha	57 anos	Negra	Matemática	Matemática	4 anos
Dinho	45 anos	Não informou	Geografia	Geografia	20 anos
Docinho	26 anos	Parda	Pedagogia e especialização em educação especial	Professora de Atendimento Educacional Especializado	2 anos
Emílio	25 anos	Branco	Ciências Biológicas	Ciências	1 ano
Estrela	51 anos	Não declarou (n.d.)	Letras	Língua Portuguesa	18 anos
Gustavo	32 anos	Pardo	História e Educação Física	História	11 anos
Helena	34 anos	Parda	Pedagogia e especialização em educação especial	Professora de Atendimento Educacional Especializado	13 anos
Ina	49 anos	Parda	Pedagogia	Ensino Religioso	15 anos
Joana	33 anos	Não declarou (n.d.)	Pedagogia	Artes	2 anos
João	55 anos	Não declarou (n.d.)	Matemática	Matemática	2 anos
Laura	42 anos	Parda	Ciências Biológicas	Ciências	15 anos
Lia	Não informou	Preta	Ed. Física	Ed. Física	Não informou
Maria	47 anos	Não declarou (n.d.)	Letras e Pedagogia	Língua Portuguesa	9 anos

Quadro 1- Dados dos participantes.

(Conclusão)

Moura	26 anos	Parda	Geografia (Mestranda em História Ibérica)	Geografia	3 anos
Nina	50 anos	Branca	Letras	Língua Portuguesa	20 anos
Santos	50 anos	Não declarou (n.d.)	Letras	Língua inglesa	14 anos
Sol	50 anos	Não declarou (n.d.)	Matemática e especialização em educação especial	Matemática	30 anos
Valentina	57 anos	Parda	Pedagogia e especialização em educação especial	Professora de Atendimento Educacional Especializado	6 meses

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Naquele mesmo dia, verifiquei com os professores a dinâmica para a realização do curso. Apresentei como proposta que o curso ocorresse de quinze em quinze dias às 18h na escola. Porém, os docentes por unanimidade disseram não conseguirem participar neste horário e como partimos de uma proposta de formação compartilhada e que esteja articulada com o contexto em que o professor trabalha, além de suas condições de vida e trabalho (Passos e Andrade, 2010), não se tornando com isso em uma formação estipulada de fora para dentro. Portanto, a proposta que melhor acolheu os profissionais e foi sugerida pela maioria foi que o curso ocorresse aos sábados, uma vez por mês. Ficando, assim, definido um cronograma inicial para os módulos do curso:

Quadro 2 – Cronograma Inicial do curso.

Data	Atividade desenvolvida
02/03/2024	Apresentação da proposta de pesquisa e seus objetivos. Sensibilização sobre a temática da lei 10.639/03 e das relações étnico-raciais.
23/03/2024	A história que não nos contaram e a importância de reconhecer a negritude.
27/04/2024	O que sei da lei 10.639/03? A lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares para o Ensino das Relações Étnico-raciais.
18/05/2024	Conceitos importantes para o trato com as relações étnico-raciais.
15/06/2024	África e diáspora africana para o Brasil: rompendo estereótipos.
06/07/2024	Personagens Negros na Literatura Infante-Juvenil.
13/07/2024	Visita a Comunidade quilombola Nossa Senhora do Rosário – Justinópolis.
06/08/2024 a 06/09/2024	Planejamento de aulas sobre a temática das relações étnico-raciais.
14/09/2024	Entrevistas semiestruturadas sobre o ressignificado ou não dos saberes docentes a partir do curso de formação.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Entretanto, o cronograma teve que sofrer algumas alterações e assim os módulos dos dias 18/05 e 15/06 não ocorreram nas datas planejadas. O primeiro devido a coincidência com o concurso público da educação do município em que a escola está localizada e o segundo pela reorganização do calendário em virtude das paralisações convocadas pelo Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (Sind-ute) que tiveram adesão dos professores cursistas, sendo portanto sábado letivo para reposição de dia letivo. Dessa maneira, não houve formação durante o mês de maio, o que não significou um afastamento entre pesquisador e cursistas. Esse compareceu a escola para manter o contato direto com os participantes durante o intervalo da aula no dia 22/6/2024 e assim dialogarem sobre a reorganização do cronograma e conseqüentemente continuação do curso. Diante disso formulou-se um novo cronograma com os módulos a serem realizados:

Quadro 3 – Reorganização do Cronograma.

Data	Atividade desenvolvida
22/06/2024	Conceitos importantes para o trato com as relações étnico-raciais.
06/07/2024	África e diáspora africana para o Brasil: rompendo estereótipos.
20/07/2024	Personagens Negros na Literatura Infanto-Juvenil.
10/08/2024 a 30/09/2024	Planejamento de aulas sobre a temática das relações étnico-raciais.
09/11/2024	Entrevistas semiestruturadas sobre o ressignificado ou não dos saberes docentes a partir do curso de formação.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Com o novo cronograma, foi necessário retirar o módulo que se destinava para visitar a comunidade quilombola Nossa Senhora do Rosário – Justinópolis devido ao calendário escolar em que os sábados estavam direcionados à reposição dos dias letivos devido às paralisações convocadas pelo sindicato e reuniões administrativas/pedagógicas. O objetivo deste módulo era possibilitar o contato direto dos docentes com comunidades que lutam, resistem e preservam a história afro-brasileira, como é o caso do quilombo.

5.1 Análise dos resultados

O objetivo deste capítulo é investigar as (re)significações das relações que os professores estabelecem com o saber docente mobilizado para ensinar as relações étnico-raciais, em um processo de formação compartilhada, e suas possíveis contribuições para a implementação da lei 10.639/03.

Conforme apontado acima, utilizaremos do procedimento metodológico núcleos de significação para análise dos dados constituídos. Dessa maneira, com os materiais gravados e transcritos em mãos, realizamos o primeiro passo proposto por Aguiar e Ozella (2006) que se constitui nas leituras flutuantes. Por ser um material vasto, sete encontros e mais de quatorze horas de gravação e transcrição, esta etapa foi a mais desafiadora e a qual demandou maior tempo e atenção. A primeira leitura do material foi realizada, ainda, no processo de conferência da transcrição realizada pela ferramenta virtual *TurboScribe*, porém, nesta não determinamos o objetivo de já encontrar palavras com significados, mas sim de resolver os possíveis erros de transcrição realizados pelo *TurboScribe*. Contudo, aproveitamos este momento para estabelecer o primeiro contato com o material.

Após finalizar o processo de transcrição de fato de cada módulo do curso de formação, realizamos leituras flutuantes, mas sem a intenção de encontrar aspectos específicos e ou categorizar, mas de familiarizar com o material e as falas dos sujeitos daquela realidade específica. Posterior a esta etapa, voltamos novamente a leitura do material, agora com um intuito de buscar palavras com significado, uma vez que esta é a “primeira unidade que se destaca no momento ainda empírico da pesquisa. Partimos dela sem a intenção de fazer mera análise das construções narrativas, mas com a intenção de fazer uma análise do sujeito” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 18).

Neste processo de busca de palavras com significados, entendendo por significado como produções históricas e sociais e “são eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências [...] referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 226), realizamos outra leitura e agora destacando e organizando os pré-indicadores, que de acordo Aguiar e Ozella (2013, p. 309) são “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem.” Portanto, os pré-indicadores destacados e organizados foram trechos de falas dos docentes participantes que trouxeram temas conforme apontado por Aguiar e Ozella (2006) se repetem com maior frequência, pela importância evidenciada na fala dos participantes, pela fala emocionada e ou insinuada e não concretizada e como critério para esta seleção, mantivemos o objetivo desta pesquisa em evidência, para assim verificar se os pré-indicadores tinham importância para a compreensão desse.

Abaixo, apresentamos⁸ os pré-indicadores apreendidos e já agrupados de acordo com os critérios de similaridade e complementaridade entre si “sendo esse quadro já resultado do esforço analítico do pesquisador de garimpar, na totalidade do material disponível” (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 7). Acompanhando os pré-indicadores temos as falas dos participantes e em negrito as palavras consideradas unidades de análise e ao lado dos trechos das falas identificamos os nomes dos participantes. Vale ressaltar, desta forma que analisaremos não as falas isoladas de cada sujeito participante, mas sim das significações articuladas produzidas no grupo, sendo este entendido como um “todo orgânico, único e contraditório” (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 3), mas sem esquecer as individualidades de cada sujeito.

Quadro 4 – Agrupamento de pré-indicadores

(Continua)

<p>PRÉ-INDICADORES: 1) Conhecimento da lei com o curso; 2) Pouco conhecimento da lei; 3) Falta de interesse com a temática; 4) Oportunidade de conhecer a lei com o curso; 5) Novidade; 6) Temporalidade da lei; 7) Formação inicial sem abordagem sobre a lei</p>	<p>IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE</p>
<p>É a história que não chega... a história que não nos contaram, exatamente.</p>	<p>Joana</p>
<p>Hoje eu aprendi, olha. Monteiro Lobato, eu não sabia. Não sabia gente e Machado de Assis. Gente, eu não sabia.</p>	<p>Helena</p>
<p>Até te conhecer, eu nem sabia da lei. Mas aí eu entendi que essa lei ela tornou obrigatório. A aceitação de todas as raças, etnias, todos, o âmbito escolar, faculdade, escola pública e privada.</p>	<p>Dinha</p>
<p>Porque eu não sabia e está sendo difícil para mim. Eu não sabia de nada. Agora, eu estou sabendo. Devido a este curso, se não eu ia continuar tendo aquela visão.</p>	<p>Dinha</p>
<p>Eu já ouvi falar da lei, não tenho muito conhecimento, mas eu sei que não é aplicado.</p>	<p>Aninha</p>
<p>Eu nunca ouvi falar disso. Eu nunca ouvi falar da lei, nunca pesquisei. Agora que eu estou, tendo a oportunidade de conhecer mais, sabe? E mudar algumas práticas também.</p>	<p>Helena</p>
<p>Não conhecia nem de número, nem de conteúdo.</p>	<p>Laura</p>
<p>A oportunidade que eu estou tendo de conhecer, vamos dizer, não só essa lei ou de uma maneira objetiva que ela quer dizer, mas um pouco aprofundada, é aqui com você. Entendeu? Sobre essa lei e sobre isso que você se propõe. Sobre essas questões na educação.</p>	<p>Laura</p>
<p>Na verdade tem pontos assim, eu falo por mim. Eu estou aprendendo aqui, porque isso, pra mim, novo. Assim, por mais que tenha 21 anos, mas, assim, pra gente, pra mim, está sendo novo, porque isso a gente não tem.</p>	<p>Helena</p>
<p>Se eu não tivesse participado disso aqui, eu não abordaria. Assim, mas depois que a gente teve essa troca.</p>	<p>Emílio</p>

⁸ A esquematização dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação na tabela, foi baseada em Soares (2006).

Quadro 4 – Agrupamento de pré-indicadores

(Conclusão)

Eu disse pra você que era a primeira vez .	Lia
Então, eu me formei em 2012, não vi na faculdade nada, nada, nada .	Sol
Também nunca tive contato com essa lei .	Santos

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Quadro 4.1 – Agrupamento de pré-indicadores

PRÉ-INDICADORES:	IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE
8) Naturalização de práticas racistas; 9) Racismo recreativo; 10) Estereótipo da mulher negra; 11) Ensino e aprendizagem; 12) Problemas ao tratar as relações étnico-raciais; 13) Campo de disputa	
E assim, eu fiz uma brincadeira assim super sem maldade . Mas, eu não sei se tem a ver com isso que você está ensinando sobre racismo estrutural. Só que na hora caiu minha ficha porque depois ela me chamou a atenção. Eu falei para ela assim: ‘Leiê lai a’ só eu que estou na senzala trabalhando? Entendeu?	Laura
Mas eu falo assim, que é algo tão assim na nossa sociedade, tão comum , que a gente fala como se não tivesse assim, nenhum pecado nem nada .	Laura
Isso existe desde que eu era menino , ‘bonitão da bala chita’.	Dinho
Essas classificações são recentes. Porque eu falo assim, vamos lembrar lá no meu tempo de escola. Ou você era preto, negro, a gente relacionava assim viu gente sem ofensa só para entender .	Laura
Porque está tão encrustado na nossa cultura , que não sei, no meu entendimento, parece que não é permitido o negro ser lindo . Então, pra falar, que ah, ele é um negro, ele é lindo, mas ele é negro. Entendeu? Ele é lindo, mas ele é negro .	Laura
Nós temos um aluno, 603, é o M.? Ele é preto, por sinal um preto muito bonito .	Dinha
O que eu falei , o menino é pretinho, mas ele é bonitinho, ai meu Deus.	Dinha
Você acha que você pode ir de qualquer jeito, desarrumado, cabelo destrambelhado .	Estrela
Uma mulata bonita sambando é bonito demais (risos)	João
Eu sou espírita, mas não sou macumbeiro...	João

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Quadro 4.2 – Agrupamento de pré-indicadores

(Continua)

PRÉ-INDICADORES:	IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE
14) Ensino e aprendizagem; 15) Problemas ao tratar as relações étnico-raciais; 16) Campo de disputa; 17) Continente Africano	
Então, não é nem que foi um bom professor, não foi passado dessa forma que a gente está aprendendo agora com você .	Dinha
Eu não queria entrar nesse mérito pelo o que eu já vi acontecendo em escolas com problemas na época de aplicar o estudo da etnia .	Dinha
Na África não é um lugar cheio de gente negra, cheio de doença .	Moura
Mas, o que eu vejo sempre é aquela história antiga , da contribuição dos negros da África, dos escravizados .	Laura

Quadro 4.2 – Agrupamento de pré-indicadores

(Conclusão)

Porque os meninos estavam comentando comigo, da 601, que tinha uma aluna africana, eu não lembro se era nessa escola, eles comentaram para o alto que a menina estava sofrendo preconceito , que os meninos estavam chamando ela de hipopótama preta da África e falaram que ela estava morrendo de fome , por isso que ela veio para cá.	Moura
--	-------

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Quadro 4.3 – Agrupamento de pré-indicadores

PRÉ-INDICADORES:	IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE
18) Escola ensina apenas a visão eurocêntrica; 19) História do povo negro: escravos; 20) Abordagem mínima nos livros didáticos; 21) História única: versão dos opressores	
A gente só aprende isso . Eu falo assim, no conteúdo mesmo. A gente só aprende isso na escola .	Helena
Negro escravo - A gente só aprende isso na escola .	Helena
Até na forma que vem no livro didático . Ela vem para poder atender a lei , falando assim: está aqui .	Gustavo
Mas, o que eu vejo sempre é aquela história antiga , da contribuição dos negros da África, dos escravizados .	Laura
Como é que você vai chegar dentro da sala de aula para falar com alunos sobre o racismo , para eles se aceitarem como negros , sendo que as imagens que utilizamos para representar a história do nosso país são dos opressores e não dos oprimidos?	Moura
Mas como ênfase , no que é tratado? Não sei, assim, se a minha leitura está errada. Entendeu? Não vejo .	Laura
Nós utilizamos biografia de estrangeiros para falar do nosso povo.	Moura
E quando vai falar deles, utilizam os colonizadores como referência e não olha o ponto de vista dos colonizados .	Moura

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Quadro 4.4 – Agrupamento de pré-indicadores

PRÉ-INDICADORES:	IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE
22) Professor não aborda a temática; 23) Professor não intervém em atitudes racistas; 24) Escola não faz nada; 25) Omissão do professor	
Infelizmente, dentro da própria escola, tem professor que fala , você não vai muito longe, não.	Ina
Ela (escola) não está fazendo nada .	Docinho
Tem coisas que acontecem aqui... Passa despercebido .	Aninha
Acontece dentro da sala de aula , o professor, às vezes, não levanta nenhuma questão em relação ao que está acontecendo .	Helena
Às vezes o professor não para aquela aula ali para falar sobre o assunto .	Helena

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Quadro 4.5 – Agrupamento de pré-indicadores

PRÉ-INDICADORES:	IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE
26) Temática deve fazer parte do dia-a-dia escolar; 27) Inserir personalidades negras nas representações; 28) Tema deve ser abordado em todas as disciplinas; 29) Obras de afrodescendentes nas aulas; 30) Oportunizar a abordagem da temática nas aulas	
E é triste, porque a gente só levanta esse tema no dia 20 de novembro . É um tema que deveria ser, que deveria arrastar-se o ano inteiro . A gente só levanta no dia 20 de novembro.	Helena
Mas, isso precisa ser trabalhado dentro de sala de aula , não é só no dia, eu penso dessa forma, acho que a gente tem que trabalhar isso todos os dias por que a gente pega essa tema para trabalhar só no dia 20 de novembro .	Helena
Eu acho que não custa fazer um slide e ao invés de colocar um monte de gente branca, inserir uma pessoa negra, fora do período do dia da consciência negra , pode ser falado também, levantar pautas.	Moura
Levar para a sala de aula obras de africanos , de brasileiros. Porque nós, querendo ou não, somos alienados .	Moura
Não joga a culpa só do professor de português , porque professores de outras disciplinas dá para trabalhar. Até mesmo, ah, mas eu dou aula de ciências. Cara, quando você estiver falando de melanina, dá para você trazer as questões sociais . Na aula de matemática dá para trazer.	Moura
E, assim, essa questão mesmo, do racismo , essas coisas todas, só é retratado no dia 20 de novembro . Infelizmente, que é uma coisa que deveria ser retratada o ano inteiro com os alunos dentro da sala de aula .	Helena
Não necessariamente eu tenho que parar de dar meu conteúdo para trabalhar aqui , mas eu posso oportunizar se isso acontecer.	Emílio

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Quadro 4.6 – Agrupamento de pré-indicadores

(Continua)

PRÉ-INDICADORES:	NOME E AUTO-DECLARAÇÃO (RAÇA/COR) DO PARTICIPANTE
31) Intervenção pedagógica; 32) Métodos e práticas de ensino; 33) Branquitude como norma; 34) Relação professor e aluno.	
Até na hora de colorir o desenho, você vai apresentar, gente, nós vamos colorir... Isso aconteceu comigo ano passado. Vamos colorir a bonequinha com giz de cera ou lápis de cor preto . Os meninos têm essa dificuldade de colorir.	Helena
O lápis cor de pele é todas as cores. O lápis cor de pele é todas as cores eu falo desse jeito .	Helena
Trabalhei com eles aquela história, “A menina bonita do laço de fita”. Aí fiz um trabalho com eles diferenciado e pedi para que eles colorissem com giz de cera preta .	Helena
E aí, na minha sala, eu tenho a menina que trabalha lá comigo de apoio. Aí, quando ela viu o coelhinho do menino preto, ela falou assim, Pedro, por que você coloriu o coelhinho de preto?	Aninha.
E é aproveitar do momento que acontece , como eu falei, do menino chamar a menina de feia, só porque ela é negra . Então, assim, eu tive que parar a minha aula no momento , para expor. Mulher e ainda negra, feia.	Estrela

Quadro 4.6 – Agrupamento de pré-indicadores

(Conclusão)

Aqui, essa semana, eu estava dando a aula na quarta-feira primeiro aninho, eles tem seis anos a maioria, eles são negros, e tem um menino clarinho, ele virou lá de trás e falou com outro menino R. urubu. E o R. é negro. Na hora, eu fui lá nele, chamei ele e conversei com ele. Aí, eu perguntei, por que você fez isso? Ele falou, não tem o urubu. Conversei com ele de novo e automaticamente levei para supervisora.	Sol
Então a gente também querer prejudicar a criança não tem jeito. Então o que a gente precisa fazer é justamente trabalhar aquilo. Falar assim olha: hoje a cultura do Brasil, o Brasil é um país laico, ele entender que existem e que ele pode escolher a religião que ele quer seguir.	Emílio

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Quadro 4.7 – Agrupamento de pré-indicadores

PRÉ-INDICADORES:	IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE
35) Visibilidade ao estudante negro; 36) Melhoria na relação professor x estudante negro; 37) Afetividade para a criança negra	
E o M. agora, depois desse nosso encontro eu comecei a dar uma atenção especial na situação dele. Agora ele está achando o cara menino , tem até umas meninas brigando por causa dele. Aquele menino que no começo eu citei que ele era muito. Ele mesmo se... agora ele está empoderando.	Dinha
Não, assim desde daquele módulo, daquela vez que a gente teve aquele assunto eu comecei a prestar mais atenção na fala dele.	Dinha
É depois do nosso curso eu estou conseguindo trabalhar isso com ele. Igual eu te falei a princípio que eu não conseguia.	Dinha
Mas com o nosso curso eu já comecei a abordar ele de outras formas. Então, assim, eu fico erguendo o ego.	Dinha
Eu já fiz, levei o M. a se achar que ele é o cara.	Dinha

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Quadro 4.8 – Agrupamento de pré-indicadores

PRÉ-INDICADORES:	IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE
38) Contato superficial na formação inicial; 39) Tinha o conhecimento; 40) Lei era apenas apresentada na formação inicial	
Eu tive contato assim, bem fraco, bem superficial talvez na disciplina de política da educação, psicologia da aprendizagem eu lembro que em direitos humanos também a gente chegou a comentar alguma coisa sobre, mas sempre superficial e sempre um ponto...ah existe e pronto.	Dinha
Eu tive na minha grade curricular e aprofundei um pouco mais... mas aqui que eu estou aumentando ainda mais, o conhecimento em relação até porque tem o que não nos constaram.	Joana
eu tinha o conhecimento e aprofundei e agora muito mais.	Joana
Eu já tinha ouvido falar também, mas superficialmente. Mas, sempre falava só assim, pincelado.	Nina

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Quadro 4.9 – Agrupamento de pré-indicadores

PRÉ-INDICADORES:	IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE
41) Abordagem da temática apenas no 20 de novembro; 42) História e cultura africana resumida ao racismo	
E é triste, porque a gente só levanta esse tema no dia 20 de novembro.	Helena
Sabe o que eu vejo? Eu vejo o seguinte, que a gente só retrata essa situação do racismo, essas coisas todas, lá no dia 20 de novembro.	Helena
E, assim, essa questão mesmo, do racismo, essas coisas todas, só é retratado no dia 20 de novembro. Infelizmente, que é uma coisa que deveria ser retratada o ano inteiro com os alunos dentro da sala de aula.	Helena

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Quadro 4.9.1 – Agrupamento de pré-indicadores

PRÉ-INDICADORES:	IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE
43) Falta de conhecimento; 44) Improviso; 45) Desafio na abordagem da temática; 46) Não aborda a temática	
Aí, eu estava dando visto, aí a menina falou assim, vem, professora, ele fica falando que ele é moreno. Eu não entrei em detalhe , porque eu não sei trabalhar com assunto . Eu só falei assim, você é um rapaz muito bonito. Só falei isso com ele.	Dinha
Às vezes eu vejo que tem na sala algum aluno com alguma fala racista, então dá para usar algumas... um pouco do conhecimento que eu tenho , porque conhecimento nunca é demais, então, realmente, eu tinha o conhecimento e aprofundi e agora muito mais.	Joana
Mas eu acho que o lidar dentro de sala ainda é um desafio grande demais. Esse daí é difícil.	Nina
Eu não me sinto, eu não me sinto com a propriedade , isso não tem a ver o que eu relatei com o que a Estrela falou. Eu não me sinto com a propriedade de dizer que eu abordo.	Laura
20 de novembro eu já falo para os diretores, para minhas supervisoras, eu vou trabalhar na forma de amostragem gráfica que eu não sei entrar no assunto.	Dinha
De uma forma geral, eu trabalhando, é muito difícil.	Sol
Eu acho que, para mim, não é só a questão da segurança do que falar. Porque, na verdade, eu, como professor de ciências, eu abordo aquilo que eu tenho segurança.	Emílio

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Quadro 4.9.2 – Agrupamento de pré-indicadores

(Continua)

PRÉ-INDICADORES:	IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE
47) Formação inicial; 48) Formação continuada; 49) Instrumentalizar; 50) Responsabilidade pela formação	
Só que eu acho que tem que instrumentalizar . Porque você colocar no papel que a lei estabelece isso, trabalhar e tal. Mas o que eu vi, para poder transmitir isso para os meus alunos, durante, não só, e vou falar na minha vivência , de ensino fundamental.	Laura

Quadro 4.9.2 – Agrupamento de pré-indicadores

(Conclusão)

Assim, por mais que tenha 21 anos, mas, assim, pra gente, pra mim, está sendo novo, porque isso a gente não tem... Eu falo assim, não tem uma pessoa pra vir orientar , explicar pra gente, não. É jogado.	Helena
Nós deveríamos ter uma base melhor para trabalhar com isso . Porque, todos de um modo geral, mas eles não se aceitam, mas vem de onde, de casa.	Nina
Mas eu preciso e vou buscar mais . Porque eu penso que é possível trabalhar muito mais. E só as atividades, brincadeiras e jogos relativos à cultura.	Lia
Tem que estar sempre atualizado . Eu às vezes, até brinco que não vou fazer mais cursinho, porque eu estou aposentando ano que vem, mas sempre quando aparece algum curso que eu entendo que vai ser útil no momento da minha vida escolar, no meu colegiado, eu sempre escrevo e participo. Porque, para a gente ter conhecimento, tem que ser no dia a dia. Todos os dias surgem novos desafios.	Dinha
Eu achei que foi muito bom mesmo, uma quebra de paradigmas porque se a gente for analisar bem, a maioria dos professores aqui não tiveram acesso a disciplina de ensino da África na graduação e por isso, por mais que não tenham percebido em algum momento, acabou sendo racistas ou preconceituosos com seus alunos.	Moura

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Quadro 4.9.3 – Agrupamento de pré-indicadores

PRÉ-INDICADORES: 51) Percepção do racismo; 52) Professores alienados; 53) Aceitação do racismo	IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE
Eu mesma nunca tive contato não , onde eu nasci, nunca tive contato com questões de racismo, assim, não. E na minha cidade tinha gente de toda cor. Mesmo assim, eu nunca tive , nem na escola, contato com questões racistas.	Moura
Então, dentro da bolha onde eu estava inserida anteriormente, não tinha essas questões , não tinha essas pautas, porque, de certa forma, não tinha necessidade , porque a gente era bem acolhido, a gente não ficava falando sobre cor, essas coisas.	Moura
Eu fui me aproximar, ter o conhecimento, buscar pela pauta depois que eu vim para R. N., que foi aqui que eu já presenciei alguns alunos serem vítimas de racismo , e depois disso, quando eu fui fazer meu mestrado no sul de Minas.	Moura
Porque nós, querendo ou não, somos alienados . Nós utilizamos biografia de estrangeiros para falar do nosso povo. Então, por que não começar a valorizar a obra do nosso povo?	Moura
Eu dei cinco temas. Um dos temas foi do racismo, entendeu? Aí eles vão fazer um pacote de redação e vai ser avaliado. E começou quinta-feira. Eles fizeram essa redação sobre esse tema aí do racismo social .	Helena
Eu mesmo, nunca afetou a minha vida, não . Quando eu estava na escola, podia me chamar de macaco . Não gostava de chamar de macaco, mas tinha uma coisa que me matava de raiva, é chamar de jaburu. Eu era gordinho, ainda sou gordinho. O macaco pra mim era um bicho flex. Era tudo que eu queria ser	Santos

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Quadro 4.9.4 – Agrupamento de pré-indicadores

(Continua)

PRÉ-INDICADORES: 54) Resgate de memórias; 55) Incentivo a leitura; 56) Aprofundamento no assunto; 57) Dificuldade no reconhecimento; 58) Conscientização; 59) Ampliação do modo de perceber o racismo; 60) Quebra de paradigmas.	IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE
Depois que a gente está nessa caminhada com esse projeto seu às vezes eu estou aqui deitada de boa e começo a lembrar das falas da minha mãe e do meu pai.	Dinha
Mas hoje eu estou vendo através do seu curso a importância do que mamãe e papai queriam passar para a gente, para a gente não sentir inferior a eles.	Dinha
Mas, agora, assistindo, vendo essas palestras suas , aprofundando nesse assunto, eu entendo o que minha mãe , quando minha mãe relatava.	Dinha
Então, assim, hoje, agora, nesse curso seu, eu estou até lendo algumas e a gente está se aprofundando.	Dinha
Porque agora, no seu curso , eu estou conseguindo entender o que ela queria transmitir para a gente, entendeu? Que não era para a gente nunca deixar que a pessoa diminuísse a gente.	Dinha
Ou seja, automaticamente, no meu subconsciente, eu não queria colocar que eu era negra. É uma coisa que mesmo eu estando adulta, sabendo que eu era, não era porque eu sofri, eu nunca sofri, a não ser o negócio do nariz, eu nunca sofri bullying nenhum e nunca importei com isso.	Sol
O que eu falei, o menino é pretinho, mas ele é bonitinho , ai meu Deus. Eu estou dizendo que eu fui conscientizada por você, que eu sou uma pessoa racista. Aquele dia que eu me referi ao aluno lá, ele é pretinho, mas ele é bonitinho.	Dinha
... depois do meu curso que eu estou fazendo, eu entendi. Porque o F., a pele dele é clara, aí passava batido nas blitz. Agora você é negro. Então, infelizmente, isso acontece.	Dinha
Então, para nós, a gente vai normalizando as coisas. Só que depois, você vê, tem uns quatro, cinco sábados, que nós estamos... Eu estou conseguindo entender quando está acontecendo um lado racista.	Dinha
Aí você vê, eles passam o casal de branco, de idoso, na cama, para fazer propaganda da medicação, e o casal negro, eles estão no fundo mesmo, igual você está falando, entendeu? Então, são coisas que agora eu estou ligada.	Dinha
A minha visão era menor. Hoje eu estou conseguindo ter uma visão maior sobre o assunto. E eu mesmo gostaria de ter uma contribuição pra mim não errar como eu posso estar errando ou errei numa visão em sala de aula pra me explicar melhor, pra me conversar melhor com os meninos, com o mesmo sentido.	João
E essa frase que eu nunca mais coloco na minha boca. A primeira coisa que eu vou colocar no seu relatório é que eu aprendi com o seu curso. Essa eu aprendi desde o nosso primeiro módulo.	Dinha
E o tanto que eu aprendi , e o tanto que eu consegui melhorar em relação à sala , o aluno que a gente comenta dele. E ele agora está mais seguro, sabe? Até ele, em pessoa, ele melhorou.	Dinha
Então, olha como nós evoluímos. Todos os professores na questão do tema e do racismo, esse tema que você está trazendo para a gente.	Dinha
E aí, durante a troca de ideia que a gente teve, eu acho que mais do que aprender como abordar assunto ou como falar ou como tratar uma situação que acontece, eu comecei a pensar muito de forma conteudista, como que isso pode ser abordado dentro do conteúdo de ciências.	Emílio

Quadro 4.9.4 – Agrupamento de pré-indicadores

(Conclusão)

Eu comecei a abordar tanto as disciplinas , principalmente disciplinas aí que envolvem essa questão da cultura negra, da cultura africana, enfim. Então, a forma como a gente leciona, nem sempre a gente precisa parar para ensinar sobre aquilo. A gente pode ensinar junto com a sua própria disciplina.	Emílio
Então, foram diversos conteúdos que eu tive durante esse ano que, se a gente não tivesse tido essa troca, eu não iria abordar. Estou sendo sincero, não iria falar.	Emílio
Então, hoje, quando eu vou fazer, por exemplo, um plano de aula, hoje eu levo isso em consideração. Eu consigo, hoje, saber que, naquele momento, além da disciplina, eu posso inserir também a questão da cultura negra, da cultura afro, em conjunto com a disciplina mesmo, a gente trazendo esse senso que já deveria ser...	Emílio
Então, hoje, quando eu vou fazer, por exemplo, um plano de aula, hoje eu levo isso em consideração. Eu consigo, hoje, saber que, naquele momento, além da disciplina, eu posso inserir também a questão da cultura negra, da cultura afro, em conjunto com a disciplina mesmo, a gente trazendo esse senso que já deveria ser.	Emílio
Então, eu acho que essa troca, para mim, mais do que parar e falar sobre aquele assunto, hoje eu consigo abordar isso dentro do conteúdo.	Emílio
Então, tem isso que a informação é que é muito importante. Essa que nós tivemos, que está fazendo diferença pra gente no nosso agir. E penso que essa informação tem que começar lá da base, como você sugeriu, que vai trazer mudanças de atitude, assim como já trouxe pra muitos de nós.	Lia
E eu aprendi isso no seu curso , também, que a gente cresceu falando lápis cor da pele. Mas, assim, no seu dia a dia, vai acontecendo situações que a gente vai lembrando que aconteceu no curso. Então, assim, o estudo, gente, é pra sempre.	Dinha
Eu achei que foi muito bom mesmo, uma quebra de paradigmas.	Moura

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Após essa primeira fase de constituição dos pré-indicadores, avançamos para o segundo momento que consiste na formulação dos indicadores. Esta etapa teve um facilitador devido ao fato de já termos aglutinado os pré-indicadores conforme os critérios de similaridade, complementaridade e ou contraposição e também por ter especificado e destacada as falas as quais apresentam significados para nossa análise. Assim, conforme Aguiar e Ozella (2006, p. 230), “esse momento já caracteriza uma fase do processo de análise, mesmo que ainda empírica e não interpretativa, mas que ilumina um início de nuclearização”. Dessa forma, no quadro abaixo temos a aglutinação dos pré-indicadores seguindo os critérios já apontados acima e com isso a formulação dos indicadores.

Quadro 5 – Agrupamento dos indicadores

(Continua)

PRÉ- INDICADORES	INDICADORES
1) Conhecimento da lei com o curso; 2) Pouco conhecimento da lei; 3) Falta de interesse com a temática; 4) Oportunidade de conhecer a lei com o curso; 5) Novidade; 6) Temporalidade da lei; 7) Formação inicial sem abordagem sobre a lei	1) Conhecimento sobre a lei 10639/03 e suas publicações
8) Naturalização de práticas racistas; 9) Racismo recreativo; 10) Estereótipo da mulher negra; 11) Ensino e aprendizagem; 12) Problemas ao tratar as relações étnico-raciais; 13) Campo de disputa	2) Escola como reprodutora do racismo e atuação docente
14) Ensino e aprendizagem; 15) Problemas ao tratar as relações étnico-raciais; 16) Campo de disputa	3) História africana e afro-brasileira um campo em disputa
17) Continente Africano	4) Desconstrução da visão estereotipada e racista sobre o continente africano
18) Escola ensina apenas a visão eurocêntrica; 19) História do povo negro: escravos; 20) Abordagem mínima nos livros didáticos; 21) História única: versão dos opressores	5) Reconhecimento de que a escola ensina a visão eurocêntrica que inferioriza a população negra
22) Professor não aborda a temática; 23) Professor não intervém em atitudes racistas; 24) Escola não faz nada; 25) Omissão do professor	6) Necessidade da escola e professores intervirem de forma direta nas atitudes racistas práticas no ambiente escolar
26) Temática deve fazer parte do dia-a-dia escolar; 27) Inserir personalidades negras nas representações; 28) Tema deve ser abordado em todas as disciplinas; 29) Obras de afrodescendentes nas aulas; 30) Oportunizar a abordagem da temática nas aulas	7) Temática das relações étnico-raciais, história e cultura africana e afro-brasileira deve fazer parte do currículo escolar com abordagem positiva
31) Intervenção pedagógica; 32) Métodos e práticas de ensino; 33) Branquitude como norma; 34) Relação professor e aluno.	8) Abordagens em sala quando há práticas racistas
35) Visibilidade ao estudante negro; 36) Melhoria na relação professor x estudante negro; 37) Afetividade para a criança negra	9) Necessidade de retirar a criança negra da invisibilidade e quebrar estigmas e estereótipos
38) Contato superficial na formação inicial; 39) Tinha o conhecimento; 40) Lei era apenas apresentada na formação inicial	10) Contato superficial com a lei na formação inicial docente
41) Abordagem da temática apenas no 20 de novembro; 42) História e cultura africana resumida ao racismo	11) 20 de novembro como única data a abordar a temática das relações étnico-raciais
43) Falta de conhecimento; 44) Improviso; 45) Desafio na abordagem da temática; 46) Não aborda a temática	12) Não abordam a temática sobre as relações étnico-raciais e história e cultura africana e afro-brasileira por falta de conhecimento e ou veem a temática desafiadora

Quadro 5 – Agrupamento dos indicadores

(Continuação)

47) Formação inicial; 48) Formação continuada; 49) Instrumentalizar; 50) Responsabilidade pela formação	13) Necessidade de formação continuada quanto a temática das relações étnico-raciais
51) Reconhecimento do racismo; 52) Percepção do racismo; 53) Professores alienados; 54) Aceitação do racismo	14) Relação dos docentes quanto ao racismo na escola e sua vida
55) Resgate de memórias; 56) Incentivo a leitura; 57) Aprofundamento no assunto; 58) Dificuldade no reconhecimento 59) Conscientização; 60) Ampliação do modo de perceber o racismo	15) Aprendizagens com o curso

Fonte: dados da pesquisa (2024).

O processo de formulação dos indicadores, segundo o método de análise dos núcleos de significação, constitui como novas sínteses explicativas e para a constituição dos indicadores seguimos os passos apontados por (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 3) ao utilizarmos as falas dos participantes do curso “entendendo que as significações se afetam, se reorganizam, constituindo-se mutuamente, o que contribuiu para aprofundar o entendimento daquele contexto, suas contradições e possibilidades”, portanto, a compreensão de cada indicador acima só é possível se analisarmos os sentidos e as falas dos participantes do curso em seu contexto histórico e socialmente constituído (Soares, 2006).

Assim, o indicador número um (conhecimento sobre a lei 10639/03 e suas publicações a partir do curso de formação) aglutina as falas dos professores durante os sete módulos, assim como os demais indicadores, sobre o quanto conheciam da lei e de suas publicações posteriores como as DCNERER.

O segundo indicador (escola como reprodutora do racismo e atuação docente) remete a naturalização do racismo por meio de falas e práticas dos docentes no ambiente escolar, o que corrobora para a reprodução do racismo nesses ambientes.

O indicador número três (História africana e afro-brasileira um campo em disputa) é a aglutinação dos medos, dos conflitos geradores ao se tratar das relações étnico-raciais e história africana e afro-brasileira sejam provocados no campo administrativo ou pedagógico da escola.

Quando o tema é o continente africano, infelizmente, as falas vêm carregadas de estereótipos e racismo, sendo estas, portanto geradoras do indicador quatro (Desconstrução da visão estereotipada e racista sobre o continente africano).

Um dos principais movimentos a se fazer para combater o racismo na sociedade brasileira é reconhecer que ele existe e no indicador cinco (reconhecimento de que a escola ensina a visão eurocêntrica que inferioriza a população negra) relacionamos falas dos docentes que reconhecem o quanto a escola, por meio dos professores, ensina apenas uma visão, a dos colonizadores, ou seja uma visão histórica eurocêntrica em que aquelas fora deste eixo, são inferiorizados, como o caso dos negros escravizados.

O indicador seis (necessidade da escola e professores intervirem de forma direta nas atitudes racistas práticas no ambiente escolar) é a junção das falas dos docentes quanto às ações ou não ações da escola e de professores – vale ressaltar aqui que a maioria das falas caminham na direção de culpabilizar o outro – quando há práticas racistas no ambiente escolar.

O sétimo indicador (temática das relações étnico-raciais, história e cultura africana e afro-brasileira deve fazer parte do currículo escolar com abordagem positiva) é aglutinação das palavras que trazem indicações para a inserção de personagens negros, da história africana e afro-brasileiro no currículo escolar em todas as disciplinas.

Quanto ao oitavo indicador (abordagens em sala quando há práticas racistas), reunimos as falas dos professores a respeito da forma como intervém em sala de aula em atitudes racistas e suas relações com estudantes negros.

No nono indicador (necessidade de retirar a criança negra da invisibilidade e quebrar estigmas e estereótipos) temos a aglutinação de falas referentes a atenção, afetividade e protagonismo direcionados aos estudos negros dentro do ambientes escolar.

Se no indicador número um apontamos que alguns docentes não conheciam a lei 10.639/03, no décimo indicador (contato superficial com a lei na formação inicial docente) reunimos falas que expressaram um conhecimento prévio da lei, porém sem aprofundamento. O décimo primeiro indicador (20 de novembro como única data a abordar a temática das relações étnico-raciais) é a junção dos temas levantados os quais dizem que abordar a história africana e afro-brasileira se resume ao 20 de novembro.

Contudo, em outras falas a não abordagem sobre a temática das relações étnico-raciais, história e cultura africana e afro-brasileira não ocorre devido a falta de conhecimento sobre o assunto formando com isso o indicador de número doze (não abordam a temática sobre as relações étnico-raciais e história e cultura africana e afro-brasileira por falta de conhecimento e ou veem a temática desafiadora).

O décimo terceiro indicador (necessidade de formação continuada quanto a temática das relações étnico-raciais) foi formado por falas que trouxeram a falta de formação recebida sobre a temática das relações étnico-raciais e a não instrumentalização.

O décimo quarto indicador (relação dos docentes quanto ao racismo na escola e sua vida) aborda como os docentes foram atravessados pelo racismo em suas vidas pessoais e escolares.

Por fim, o décimo quinto indicador (aprendizagens com o curso) aglutina as falas dos docentes do curso sobre como este contribuiu para suas formações, criando necessidades e conscientização para abordarem a temática das relações étnico-raciais.

O passo seguinte foi a formação dos núcleos de significação. Nesta etapa, continuamos seguindo os critérios de articulação dos indicadores a partir das semelhanças, complementaridade e contradições, mas entendendo conforme Aguiar; Aranha e Soares, (2021) que suas relações não são lineares e ou formais, onde “um indicador constitui o outro, sem ser o outro, em que, ao serem integrados no núcleo de significação, produzem novas interpretações e compreensões sobre o fenômeno estudado” (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 10). Dessa forma construímos os núcleos de significação

de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir. Os núcleos devem expressar aspectos essenciais do sujeito. Eles devem superar tanto os pré-indicadores como os indicadores. Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido. (Aguiar; Ozella, 2013, p. 310)

Neste caminho, seguindo o aporte metodológico adotado, intitulamos os núcleos de significação apresentados abaixo, os quais surgiram a partir do esforço interpretativo do pesquisador e assim expressar a síntese alcançada (Aguiar; Aranha; Soares, 2021) apresentado no quadro abaixo:

Quadro 6 – Núcleos de significação

(Continua)

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
2) Escola como reprodutora do racismo e atuação docente;	1) O racista é o outro
3) Problemas administrativos e pedagógicos para abordar a temática das relações étnico-raciais;	
4) Desconstrução da visão estereotipada e racista sobre o continente africano	
5) Reconhecimento de que a escola ensina a visão eurocêntrica que inferioriza a população negra;	

Quadro 6 – Núcleos de significação

(Conclusão)

6) Necessidade da escola e professores intervirem de forma direta nas atitudes racistas práticas no ambiente escolar	
7) Temática das relações étnico-raciais, história e cultura africana e afro-brasileira deve fazer parte do currículo escolar com abordagem positiva	
9) Necessidade de retirar a criança negra da invisibilidade e quebrar estigmas e estereótipos	
1) Conhecimento sobre a lei 10639/03 e suas publicações	2) A lei 10.639/03 na formação inicial e continuada dos docentes
8) Abordagens em sala quando há práticas racistas	
10) Contato superficial com a lei na formação inicial docente	
11) 20 de novembro como única data a abordar a temática das relações étnico-raciais	
12) Não abordam a temática sobre as relações étnico-raciais e história e cultura africana e afro-brasileira por falta de conhecimento e ou veem a temática desafiadora	3) Resignificações dos saberes docentes
13) Necessidade de formação continuada quanto a temática das relações étnico-raciais	
14) Relação dos docentes quanto ao racismo na escola e sua vida	
15) Aprendizagens com o curso	

Fonte: dados da pesquisa (2024).

5.2 Análise dos núcleos de significação

Após realizarmos o percurso procedimental, ou seja, leituras flutuantes do material transcrito, identificação e aglutinação dos pré-indicadores, formando os indicadores e posteriormente a articulação destes para a inferência e sistematização dos núcleos de significação, avançamos para a análise de fato dos núcleos que ocorre primeiramente de forma internúcleos, que consiste em focar nos dados de cada núcleo e posteriormente caminha-se para análise internúcleos (Aguiar; Ozella, 2006), onde geralmente

esse procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito. Tais contradições não necessariamente estão manifestas na aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise do pesquisador. Do mesmo modo, o processo de análise não deve ser restrito à fala do informante, ela deve ser articulada (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político, econômico, em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade (Aguiar; Ozella, 2006, p. 231).

Portanto, o caminho a ser percorrido, com o intuito de atingir os objetivos da pesquisa é analisar e interpretar a luz do referencial teórico adotado, as falas dos sujeitos articuladas

com seu contexto histórico, social, político e econômico, partindo, portanto, do empírico de maneira a superá-lo e avançarmos para o interpretativo, considerando o movimento histórico-dialético constitutivo dos docentes participantes desta pesquisa.

5.3 O racista é o outro

Iniciamos a análise deste núcleo citando Munanga (2010, p. 169) no qual o autor ao falar sobre o racismo brasileiro, aponta uma especificidade sobre nossa realidade na qual “ecoa dentro de muitos brasileiros, uma voz muito forte que grita: ‘não somos racistas, os racistas são os outros, americanos e sul-africanos brancos’”. Confluindo com este pensamento, a pesquisa realizada pelo instituto Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC)⁹ encomendada pelo Instituto de Referência Negra Peregum e pelo Projeto SETA (Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista) no ano de 2003, entre os principais resultados apresentados apontam que 81% dos entrevistados concordam que o Brasil é um país racista, porém, ao serem questionados se possuem atitudes ou práticas consideradas racistas 85% discordaram totalmente ou em parte.

Utilizando essa pesquisa como base, foi solicitado no quarto módulo do curso em que se discutia o racismo no Brasil e a percepção de cada um sobre, que os participantes respondessem a duas perguntas, por meio da plataforma on-line *Mentimeter*. A primeira pergunta foi: “o Brasil é um país racista?” e a segunda “pratico ou já pratiquei alguma atitude racista?”

Figura 3

O BRASIL É UM PAÍS RACISTA?

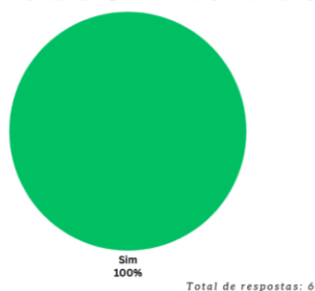


Figura 4

PRATICO OU JÁ PRATIQUEI ALGUMA ATITUDE RACISTA?



Fonte: dados da pesquisa (2024)

⁹ Pesquisa completa em: <https://www.ipec-inteligencia.com.br/pesquisas/>. Acesso: 18 de set. de 2024.

Neste módulo, tínhamos um total de dez participantes presentes, porém nem todos responderam por meio do link, a professora Dinha, por exemplo, justificou dizendo: – *Eu não consegui, não. Mas é a minha dificuldade* e logo em seguida de forma verbal afirmou – *de todas as formas* quanto a pergunta se o Brasil é um país racista. Portanto, na figura 1 cem por cento daqueles que responderam, disseram sim, o Brasil é um país racista, porém, quando questionados se praticou ou já pratiquei alguma atitude racista quatro responderam que não, duas sim e uma preferiu não dizer. Ao apresentar os resultados das duas perguntas, foi questionado se havia alguma contradição entre eles e de pronto a professora Moura interveio – *como assim, o Brasil é um país racista e o pessoal não lembra ou não foi racista em algum momento?* e posteriormente completa – *eu fui uma das pessoas que já cometi atos racistas na infância. Querendo ou não, a gente já praticou alguma coisa, sim. Pode não ter sido na maldade, ou talvez foi também, mas a gente foi racista em algum momento com alguém preconceituoso de alguma forma.*

Esse movimento de reconhecer a existência do racismo é apontado por Gomes (2008) como o primeiro passo, antes mesmo de pensar de fato em estratégias de combate ao racismo, pois

esse é um ponto importante porque rompe com a hipocrisia da nossa sociedade diante da situação da população negra e mestiça desse país e exige um posicionamento dos(as) educadores(as). Essa constatação também contribui para desmascarar a ambiguidade do racismo brasileiro que se manifesta através do histórico movimento de afirmação/negação. No Brasil, o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais (Gomes, 2008, p. 147).

Portanto, aparentemente no caso dos participantes do curso, há o reconhecimento da existência do racismo, porém quando se volta para si, sobre sua atuação e vivência, a maioria nega ser racista ou ter praticado algum ato racista. Apresentamos a seguir uma sequência de falas dos docentes que carregam a construção histórico sobre a cultura africana e afro-brasileira e assim demonstra, ainda dificuldade de reconhecer-se racista:

– **Laura:** *E assim, eu fiz uma brincadeira assim super sem maldade. Mas, eu não sei se tem a ver com isso que você está ensinando sobre racismo estrutural. Só que na hora caiu minha ficha porque depois ela me chamou a atenção. Eu falei para ela assim: ‘Leiê lai a’ só eu que estou na senzala trabalhando?’*

– **Dinha:** *Nós temos tem um aluno, 603, é o M.? Ele é preto, por sinal um preto muito bonito.*

- **Estrela:** *Você acha que você pode ir de qualquer jeito, desarrumado, cabelo destrambelhado.*
- **João:** *Uma mulata bonita sambando é bonito demais (risos)*
- **João:** *Eu sou espírita, mas não sou macumbeiro...*

Temos nestas falas conjuntos de significados apropriados historicamente e que geraram sentido, uma vez que este se encontra “em um plano que se aproxima mais da subjetividade, que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 13). Entendendo o ser humano como ser social e histórico onde sua formação de acordo Basso (1998, p. 24) ocorre “da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada”, possível perceber uma modificação no sentido da professora Dinha sobre a forma como se refere ao dizer da beleza de uma pessoa negra.

Se sua fala “ele é preto, por sinal um preto bonito” carregada de estigmas e racismo e expressa em um contexto, ao se colocar em atividade no curso de formação e estabelecendo com isso, novos mediadores há uma ressignificação em sua fala: – *o que eu falei, o menino é pretinho, mas ele é bonitinho, ai meu Deus.* Porém, indignar-se e ou reconhecer uma atitude racista não basta para romper com todo aparato de violência construído contra o negro ao longo de mais de três séculos, necessário realizar o movimento para sair da inércia

Deverão, portanto, partir para a ação concreta, construindo práticas pedagógicas, acadêmicas e epistemológicas emancipatórias e antirracistas. Trata-se de uma postura pessoal, profissional, política e epistemológica, que recusa toda e qualquer forma de racismo e discriminação, e que produz mudanças efetivas na vida dos sujeitos com o rompimento das hierarquias raciais. (Gomes, 2021, p. 441)

Dessa maneira, as diversas posturas a serem adotadas para rompermos com o racismo estão atreladas a ação e está de acordo com Leontiev (2021, 123) “é o processo que se vê subordinado a um objetivo consciente” e está ligado a forma como este será alcançado, levando em consideração as condições objetivas-objetais. Portanto, este objetivo consciente, que deve perpassar por cada ser, ainda, de acordo com os dados de nossa pesquisa, está ainda um pouco distante devido a forma como os docentes se olham e se percebem dentro da sala de aula, escola e sociedade. Há um distanciamento entre o eu e o todo que faço parte.

Durante o curso, poucos foram os momentos em que os docentes utilizaram o pronome na primeira pessoa para se referirem à prática do racismo, da não abordagem da

história africana e afro-brasileira, das relações étnico-raciais, onde o problema apontado é do outro. De fato, precisamos considerar todo um “projeto de sociedade que ainda se faz dominante, projeto esse que tenta eliminar as diferenças étnico-raciais, folclorizar as marcas culturais, sabedoria, conhecimentos, tecnologias que não de raízes europeias” (Silva, 2007, p. 135), o que exerce grande influência na forma de pensar e agir dos docentes e é dessa maneira que suas falas demonstram essa realidade.

A professora Ina aponta que – *infelizmente, dentro da própria escola, tem professor que fala, você não vai muito longe, não* – para se referir a docentes que não abordam a temática das relações étnico-raciais e que não intervêm quando há uma atitude racista dentro da sala de aula o que em outro momento é reforçado pela professora Aninha: – *tem coisas que acontecem aqui... Passa despercebido*. A professora Helena ainda realiza várias falas em momentos distintos ao dizer: – *Eu acho assim. Tem coisas que acontecem aqui, que falam assim e tal, dentro de sala, não é? E tal. Passa despercebido. Eu acho que poderia ter sido, tipo assim, poderia ter tido uma intervenção do professor, e, às vezes, deixa passar; e posteriormente – Infelizmente, a realidade é essa, nua e crua vamos dizer assim, por que, às vezes, acontece dentro da sala de aula, o professor, às vezes, não levanta nenhuma questão em relação ao que está acontecendo*.

No caminho contraditório ao assumir práticas racistas, quando se pensa em possibilidades e sugestões sobre a temática, temos uma mudança nas falas de alguns docentes. Se para se referir a falta de ação de determinado professor sobre práticas racistas, Helena diz do outro ao relatar sobre como o tema deve ser abordado, ela se inclui: – *E é triste, porque a gente só levanta esse tema no dia 20 de novembro é um tema que deveria ser, que deveria arrastar-se o ano inteiro. A gente só levanta no dia 20 de novembro*. Portanto, são situações distintas: ser racista, intervir em atitudes racistas do outro; abordar a temática, mesmo que de forma limitada: nós.

Portanto, precisamos superar esse pensamento de que é outro quem é racista, é outro quem não aborda, e dessa maneira, convergimos com Gomes (2021, p. 443),

inserir o tratamento da questão racial como uma tarefa da educação escolar básica e superior pode ir mais além. Significa, também, assumir que estamos em um país racista e que precisamos nos posicionar contra essa realidade. Mas só isso não basta! É preciso entender o racismo ambíguo que aqui se desenvolve, e se afirma por meio da sua própria negação. Essa armadilha do racismo brasileiro possibilita a sua diluição nas questões sociais e econômicas (Gomes, 2021, p. 443).

Contudo, assumir, posicionar e ir além, entender a ambiguidade do racismo para que assim avancemos com a sua dissolução, entendendo o ser humano como um permanente vir a ser e com isso há a possibilidade de construir novas relações material e historicamente (Pires, 1997) por meio da atividade humana e em específico a atividade docente.

5.4 A lei 10.639/03 na formação inicial e continuada dos docentes

Conforme já apontamos nos capítulos anteriores desta dissertação sobre a não implementação da lei 10.639/03 – Silva (2015); Marinho e Martins (2016); Dias e Souza (2020); Coelho e Coelho (2021); Silva, Camargo, Benite (2022); Ligeiro e Brito (2021) – seja nos cursos de formação de professores e demonstrado também nos tópicos em que discutimos as referidas diretrizes específicas e formações continuadas ou pela predominância da visão eurocêntrica sobre as práticas pedagógicas dos docentes, os professores cursistas, em sua maioria, relataram total desconhecimento da lei e seu conteúdo e alguns outros a viram de forma superficial em suas formações iniciais.

Assim, neste núcleo analisaremos as falas dos docentes quanto seus saberes a respeito da lei o que interfere diretamente na efetivação de práticas antirracistas no ambiente escolar, pois

as dificuldades para implantação dessas políticas curriculares assim como a estabelecida no art. 26º da Lei 9.394/1996, por força da Lei 10.639/2003, se devem muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. Estes, hoje, já não são tão escassos, mas nem sempre facilmente acessíveis (Silva, 2007, p. 500).

A este respeito, Gomes (2012) também contribui sobre o tema dizendo que a discussão sobre a implementação da lei 10.639/03 não deve ficar apenas no campo pedagógico ou em sua dimensão educacional devido às tensas disputas quando se trata das relações étnico-raciais no Brasil, em que pese “todos esses dispositivos legais entram em confronto direto com o imaginário e as práticas de racismo e com o mito da democracia racial extremamente arraigados no bojo do processo de escolarização e no imaginário de profissionais da educação em todos os níveis da educação brasileira” (Gomes, 2012, p. 24).

Assim, se há vinte e dois anos atrás faltava materialidade para que se tornasse obrigatório a abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, hoje esta já não se justifica mais. Não que a lei por si só geraria uma mudança

radical nas práticas docentes, mas ao nos referirmos a lei 10.639/03 ela é fruto de uma movimentação histórica por parte de sujeitos, organizados em movimentos sociais, como o movimento negro que passaram a interpretar e transformar a realidade a qual a população negra estava condicionada.

Neste sentido, o movimento negro, se propôs a transformar e superar uma atividade criada intencionalmente por um grupo de seres humanos que se colocaram e ainda colocam acima de um povo que foi retirado forçadamente de seu local como os africanos escravizados, que foi o racismo. Assim, se de acordo com Leontiev (2021, p. 105) “a sociedade produz a atividade dos indivíduos que a formam”, as práticas racistas não devem ser interpretadas como uma ação do indivíduo, como os racistas que não os racismo pregam e defendem, mas sim uma construção social e histórica, a implementação da lei deverá partir de uma atividade da sociedade e não de indivíduos, ou seja, não é apenas pessoas negras que devem colocar a lei 10.639/03 em prática mas, sim todas as pessoas de todos os grupos étnico-raciais.

Dessa forma, modificar e ou possibilitar com que a atividade docente esteja direcionada para uma educação antirracista, voltada para o ensino das relações étnico-raciais precisamos voltar a pré-história da atividade humana no qual Leontiev (2021, p. 107) aponta que esta “começa no momento em que os processos vitais adquirem caráter objetal” e por conseguinte, temos um objeto que realiza a mediação de nossa atividade: a lei 10.639/03 e todo seu aparato posterior.

Neste sentido, “transmitir o meio de execução de determinado processo é impossível de outra maneira que não seja na forma exterior, na forma de ação ou discurso exterior” (Leontiev, 2021, p. 118) onde, dessa maneira foi possível apresentar aos docentes a lei que estabelece o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, que para muitos era novidade, mesmo àqueles que ingressaram no curso de graduação posterior ao ano 2003 como é o caso da professora Sol: – *então, eu me formei em 2012, não vi na faculdade nada, nada, nada.*

Esta primeira fala, nos levou a recorrer a estudos que também se debruçaram sobre a lei 10.639/03 em realidades distintas para que assim entendêssemos melhor o fenômeno estudado pois,

Em sua expressão singular, o fenômeno revela o que ele é em sua imediaticidade, sendo indiscutivelmente o ponto de partida da construção do conhecimento; em sua expressão universal revela sua complexidade, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução, enfim, a sua totalidade histórico-social (Martins; Lavoura, 2018, p. 231).

Por conseguinte, em Silva e Marques (2015) é apontado entre suas conclusões que as dificuldades na implementação da lei 10.639/03 está no desconhecimento desta e a falta de formação específica; Prado e Fátima (2016) concluem que muitos docentes sequer conhecem a lei; Pereira *et. al* (2019) ao delimitar a pesquisa entre professores de educação física demonstra que a maioria dos professores não tem conhecimento sobre a lei. Assim, estes dados corroboram com o que também foi apresentado nesta dissertação sobre o conhecimento da lei por parte dos docentes no município em se localiza a escola na qual os docentes que participaram da pesquisa atuam.

Assim, a expressão do fenômeno: desconhecimento da lei 10.639/03 após 22 anos converge com a realidade histórica em sua totalidade de que, ainda, muitos docentes não conhecem a lei e muito menos os aparatos legais posteriores como as DCNERER e o plano nacional para implementação das diretrizes, refletindo de maneira significativa sobre a permanência na educação escolar e práticas pedagógicas de abordagens eurocêntricas, excludentes e não valorizando a diversidade étnico-racial no ambiente escolar ou não intervindo de maneira pontual em práticas racistas, que se traduz na fala da professora Dinha:

*Mas você vê que eu estou ficando sem saber como conversar com ele sobre essa situação. Porém, minha aula de matemática, eu não vi essa lei sua aí. Eu estou com uma dificuldade com ele, porque ele renega. Alguém mais da 602 já percebeu isso dele? Ontem mesmo, ontem mesmo, eles estavam lá perto da minha mesa. Aí, eu estava dando visto, aí a menina falou assim, vem professora, ele fica falando que ele é moreno. **Eu não entrei em detalhe, porque eu não sei trabalhar com assunto.** Eu só falei assim, você é um rapaz muito bonito (grifo nosso).*

Em outro momento, a professora Dinha demonstra sua angústia quanto o não conhecimento da lei e os desafios apresentados em sala de aula: – *porque eu não sabia e está sendo difícil para mim. Eu não sabia de nada. Agora, eu estou sabendo. Devido a este curso, se não eu ia continuar tendo aquela visão.* Percebe-se que há uma inquietação na fala da docente, quando diz que “está sendo difícil para mim”, dificuldade ao ser colocada a questionar seu próprio pensamento e prática pois gerou um movimento, ainda mínimo, porém de grande valia para o caminho de mudanças no trato sobre as relações étnico-raciais, o que de acordo com Gomes (2021, p. 445)

Tratar a questão racial e realizar o combate ao racismo na sociedade, na escola básica e na universidade não é uma tarefa fácil. Mexe com as nossas subjetividades, valores, histórias de vida, crenças, posicionamentos políticos e epistemológicos. Insta-nos a sermos corajosas e corajosos diante das relações e hierarquias de poder.

Diante disso reafirmamos que abordar as relações étnico-raciais, história e cultura africana e afro-brasileira vai além do campo educacional e pedagógico é assumir postura política em um campo de disputa tensa, desestabilizando conforme Gomes (2021) valores, crenças, subjetividades e materialidades construídas historicamente. E conforme apontamos, o desconhecimento da lei 10.639/03 não é algo pontual e de um único indivíduo, mas sim que atinge uma coletividade, reforçando a necessidade de se empreender movimentos que busquem uma formação docente, seja inicial ou continuada para o trato das relações étnico-raciais, para que assim falas como da professora Dinha e da professora Helena: – *Eu nunca ouvi falar disso. Eu nunca ouvi falar da lei, nunca pesquisei. Agora que eu estou tendo a oportunidade de conhecer mais, sabe? E mudar algumas práticas também; se tornem exceção e não regra.*

5.5 Resignificações dos saberes docentes

Este núcleo diálogo diretamente com o objetivo principal desta pesquisa (Investigar se as (re)significações das relações que professores do Ensino Fundamental Anos Finais estabelecem com o saber docente mobilizado para ensinar as relações étnico-raciais, em um processo de formação compartilhada, podem contribuir para a implementação da lei 10.639/03) onde articulamos as falas dos participantes, de acordo com o procedimento metodológico adota, que expressavam as modificações em seus saberes e ou práticas sobre a história africana e afro-brasileira e as relações étnico-raciais, promovidas por meio do curso de formação compartilhada.

Resgatando o nosso entendimento de ser humano como ser que se constitui historicamente apropriando da cultura daqueles que vieram antes por meio de sua atividade sobre os objetos (Leontiev, 2021), humanizando-se e aprendendo por meio da “interação com o outro e com os saberes construídos ao longo da humanidade” (Charlot; Zanette; Stecanela, 2022, p. 04), possível afirmar que o saber dominante e os objetos disponíveis para apropriação e constituição do ser humano, desumanizou outros seres por meio da escravização, teorias raciais que procuravam justificar a superioridade de uma raça sobre a outra, teoria do embranquecimento e democracia racial.

Portanto, todas essas tecnologias disponíveis influenciaram diretamente, também as políticas de formação docente e conseqüentemente a forma como a escola e aqueles responsáveis pelo ensinar, os professores, abordavam, ou melhor, não abordavam as

diferenças, interferindo diretamente na formação da subjetividade dos seres humanos negros, porém, “a partir de uma relação dialética, o sujeito intervém em seu meio social, uma vez que internaliza e transforma as formas culturais por meio desses processos de interação” (Souza Filho, 2022, p. 07) portanto, a forma como as relações sociais e objetos já constituídos historicamente interfere em cada ser humano não é universal e ou natural.

E neste entendimento que formulamos esta pesquisa ao considerar que “aprender é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento de sua história e em condições de tempos diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender” (Charlot, 2000, p. 67) e com isso propusemos uma formação compartilhada para assim aprendermos em conjunto com os demais colegas com o objetivo de produzir conhecimentos e ressignificações nos saberes que colaboram na implementação da lei 10.639/03 e com isso caminhe na superação do racismo.

Portanto, na fala da professora Moura é possível perceber sua visão sobre o curso onde afirma: – *eu achei que foi muito bom mesmo, uma quebra de paradigmas porque se a gente for analisar bem, a maioria dos professores aqui não tiveram acesso a disciplina de ensino da África na graduação e por isso, por mais que não tenham percebido em algum momento, acabou sendo racistas ou preconceituosos com seus alunos.* Quebrar paradigmas, talvez seja a necessidade mais urgente em se tratando do trato das relações étnico-raciais, e principalmente relacionando com a formação docente de acordo com o que propõe as diretrizes curriculares de formação de professores, onde além de privilegiar um conhecimento técnico, do saber fazer, pouco se propõe para esta formação específica sobre a história e cultura africana e afro-brasileira.

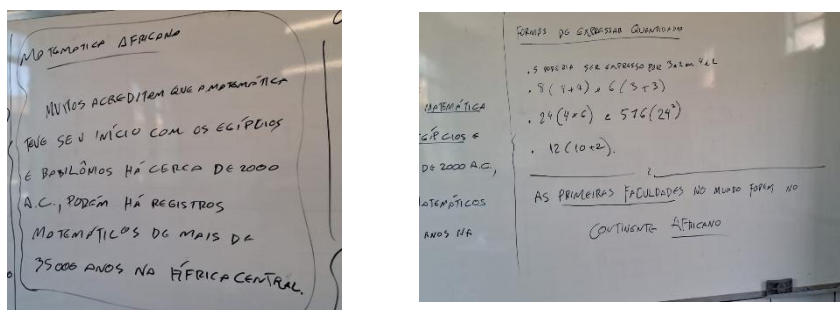
Por outro lado, ao entender o docente como um ser social, significa que compreendemos que antes de se tornar professor, este já possuía crenças, valores e vivências que os acompanham em sua vida e interferem diretamente na forma como atua em sua realidade. Assim, ao abordarmos temas em nosso curso que para muitos era uma novidade, possibilitou também um resgate de memórias e ressignificações da mesma, como podemos verificar nas falas da professora Dinha: – *depois que a gente está nessa caminhada com esse projeto seu às vezes eu estou aqui deitada de boa e começo a lembrar das falas da minha mãe e do meu pai. Porque agora, no seu curso, eu estou conseguindo entender o que ela queria transmitir para a gente, entendeu? Que não era para a gente nunca deixar que a pessoa diminuísse a gente.*

A fala da professora Dinha, aparentemente pode parecer aos nossos olhos como apenas um relato pessoal da recordação de seus entes queridos, porém demonstra a forma como “nós oriundos de diferentes grupos étnico-raciais, aprendemos a nos situar na sociedade, bem como o ensinamos a outros e outras menos experientes, por meio de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem modificar” (Silva, 2007, p. 491). Pois, resgatar estas memórias demonstra um processo de ressignificar seus saberes sobre a temática que pode ser percebido na contradição entre as falas no início do curso e para os módulos adiante. Assim, se nos primeiros módulos Dinha afirmou: “ele é preto, por sinal um preto muito bonito”, nos módulos adiante a própria resgata sua fala e a contrapõe: – *O que eu falei, o menino é pretinho, mas ele é bonitinho, ai meu Deus. Eu estou dizendo que eu fui conscientizada por você, que eu sou uma pessoa racista. Aquele dia que eu me referi ao aluno lá, ele é pretinho, mas ele é bonitinho.*

O professor João, também em sua fala, demonstra ter ocorrido uma ressignificação em seu saber: –*A minha visão era menor. Hoje eu estou conseguindo ter uma visão maior sobre o assunto. E eu mesmo gostaria de ter uma contribuição pra mim não errar como eu posso estar errando ou errei numa visão em sala de aula pra me explicar melhor, pra conversar melhor com os meninos, com o mesmo sentido.* Quando em sua fala o professor João diz “não errar como eu posso estar errando ou errei numa visão em sala de aula” talvez estivesse se referindo a falas ditas no curso, as quais já citamos acima (**João:** *Uma mulata bonita sambando é bonito demais (risos); João:* *Eu sou espírita, mas não sou macumbeiro...*).

João, também passou a abordar a matemática com os estudantes, procurando romper com a visão eurocêntrica sobre o conhecimento contextualizando o surgimento da matemática aos saberes africanos:

Figura 5 – Quadro da aula ministrada pelo professor João.



Fonte: dados da pesquisa (2024)

Dinha, reaparece, agora pontuando mais avanços e ou ressignificações de seu saber sobre a temática das relações étnico raciais agora quanto a forma como enxerga e se relaciona

com o estudante negro uma vez que para os estudantes negros, o estereótipo, a falta de afetividade o condicionamento a não aprendizagem são todas

circunstâncias a que estão submetidos afetam negativamente os percursos de seu desenvolvimento. Os efeitos do preconceito e da discriminação racial, na vida cotidiana e educacional, atuam como complicadores no desenvolvimento da sua personalidade e subjetividade. (Souza Filho, 2022, p. 04)

Assim as falas de Dinha expressam: – *o tanto que eu aprendi, e o tanto que eu consegui melhorar em relação à sala, o aluno que a gente comenta dele. E ele agora está mais seguro, sabe? Até ele, em pessoa, ele melhorou.* O aluno em questão é o mesmo em que ela diz ter se calado por não possuir conhecimento sobre o assunto, quando o aluno a provocava ao dizer que ela estava chamando a atenção dele por ser negro. Em outro momento Dinha diz de forma satisfatória: – *e o M. agora, depois desse nosso encontro eu comecei a dar uma atenção especial na situação dele. Agora ele está achando o cara menino, tem até umas meninas brigando por causa dele. Aquele menino que no começo eu citei que ele era muito. Ele mesmo se... agora ele está empoderando.* E quando durante o curso os docentes foram interrogados sobre o que estão fazendo com as diferenças e principalmente a diversidade étnico-racial na escola Dinha responde de pronto: *eu já fiz, levei o M. se achar que ele é o cara.*

Outro professor, também expressa as mudanças na forma de abordar as questões relacionadas à história africana e afro-brasileira em sua disciplina fomentadas pela sua participação no curso de formação. O professor Emílio diz que: – *foram diversos conteúdos que eu tive durante esse ano que, se a gente não tivesse tido essa troca, eu não iria abordar. Estou sendo sincero, não iria falar.* Prossegue relatando: – *Então, hoje, quando eu vou fazer, por exemplo, um plano de aula, hoje eu levo isso em consideração. Eu consigo, hoje, saber que, naquele momento, além da disciplina, eu posso inserir também a questão da cultura negra, da cultura afro, em conjunto com a disciplina mesmo.*

A fala de Emílio nos remete às DCNERER quanto a responsabilidade de cada setor envolvido no processo de educação formal, incluindo os professores que deverão “estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas abrangendo os diferentes componentes curriculares” (Brasil, 2004, p. 8) o que para Emílio abordar a temática das relações étnico-raciais se tornou, conforme estabelece a lei 10.639/03, parte de seu planejamento, algo alcançado devido a sua participação no curso: – *Então, eu acho que essa*

troca, para mim, mais do que parar e falar sobre aquele assunto, hoje eu consigo abordar isso dentro do conteúdo.

A partir da fala de Emílio, Dinha e João é possível também interpretá-las por meio da teoria da atividade de Leontiev (2021) e a criação das necessidades dos sujeitos. Ao se colocarem à disposição de participarem da formação compartilhada, os docentes passaram a compartilhar e receber um ensino orientado sobre uma temática, que até então, conforme os relatos, a maioria não possuía conhecimento. Dessa forma criou-se novas necessidades e motivos que passaram a orientar a atividade principal de alguns docentes (Asbahr, 2005) que é o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Porém, a necessidade por si só não gera atividade, mas “quando eu vou fazer, por exemplo, um plano de aula, hoje eu levo isso em consideração” (fala de Emílio), temos um objeto (motivo) que possibilitará a satisfação da necessidade, “o motivo é o que impulsiona uma atividade, pois articula uma necessidade a um objeto. Objetos e necessidades isolados não produzem atividades, a atividade só existe se há um motivo” (Asbahr, 2005, 110).

Portanto, “estando o sujeito em atividade, conforme o conceito proposto por Leontiev, é possível a sua efetiva humanização ao superar-se a alienação caracterizada pela ruptura entre o que é produzido por ele e o motivo que o impulsiona a agir” (Moretti; Asbahr e Rigon, 2011, 482). Assim, que o processo de ensino das relações étnico-raciais, história e cultura africana não seja para o docente, negro ou branco, um processo alienante, determinado por terceiros ou simplesmente cumprindo uma legislação por ser obrigatória, mas que sua ação seja intencional, objetivando em sua atividade o combate ao racismo e um ensino que valorize e reconheça a história e cultura africana e afro-brasileira para que assim, possamos construir de fato um mundo que respeita a diferença e igualitário, sendo portanto os motivos que o impulsiona (Moretti; Asbahr; Rigon, 2011).

5.6 Análise Internúcleos

Ao realizarmos uma análise internúcleos dos três núcleos de significação levantados temos como fala que perpassa em algum momento ambos núcleos a dificuldade e a falta de preparo para o trato das relações étnico-raciais. Um dado preocupante apresentado na pesquisa são as falas da maioria dos docentes sobre o não conhecimento da lei 10.639/03 e a não abordagem de temáticas de maneira positiva da história e cultura africana e afro-brasileira. Um outro grupo de professores disse conhecer a lei 10.639/03, mas de maneira superficial.

Especificamente no módulo realizado no dia 22/06/2024, estavam presentes majoritariamente todos os professores que se colocaram à disposição para participar do curso e neste dia foi levantada a questão: Lei 10.639/03 o que sei da lei? e solicitado que cada um respondesse e dessa maneira todos contribuíram. Assim, entre os 18 participantes 10 relataram que não conheciam a lei nem o número e conseqüentemente seu conteúdo. Já para oito professores a lei era conhecida, porém entre estes a fala predominante é um conhecimento superficial, a qual havia apenas “ouvido falar” (Nina). Entretanto, este conhecimento da lei não se materializa em práticas educativas no ambiente escolar.

Analisando esta realidade específica, compreendendo que ela faz parte de um todo e conforme procuramos apontar acima, se aproxima da realidade nacional demonstrada por pesquisas citadas, apresenta as dificuldades enfrentadas na implementação da lei 10.639/03 e entre elas está a falta de conhecimento por parte dos docentes da lei, recorreremos a contribuição de Silva (2018, p. 135) que procura identificar onde está o problema:

o problema não está, portanto, na falta de políticas públicas, tampouco de orientações para implementá-las, mas em projeto de sociedade que ainda se faz dominante, projeto esse que tenta eliminar as diferenças étnico-raciais, folclorizar as marcas culturais, sabedoria, conhecimentos, tecnologias que não de raízes europeias.

Dessa forma, identificando o problema como algo externo ao professor, as falas dos participantes do curso de formação se justificariam, pois para muitos o que falta de acordo com Laura: – *Só que eu acho que tem que instrumentalizar. Porque você colocar no papel que a lei estabelece isso, trabalhar e tal. Mas o que eu vi, para poder transmitir isso para os meus alunos, durante, não só, e vou falar na minha vivência, de ensino fundamental, de ensino médio, e principalmente também que estaria na licenciatura, talvez, assim, na linha de frente, já que estabelece para a gente também, eu não vi isso nem na graduação.*

Outra queixa quanto a falta de orientação parte da professora Helena: – *assim, por mais que tenha 21 anos, mas, assim, pra gente, pra mim, está sendo novo, porque isso a gente não tem... Eu falo assim, não tem uma pessoa pra vir orientar, explicar pra gente, não. É jogado.*

Retomando a citação de Silva (2018) ao considerarmos todo aparato construído e constituído para que a história e cultura de africanos e afro-brasileiros seja silenciada, inferiorizada e alvo de práticas racistas e com isso interfere diretamente em nossa concepção de mundo, dizer do não conhecimento da lei 10.639/03 pode sim, ser justificável diante do projeto de sociedade que ainda se faz dominante, porém presenciar violências no ambiente

escolar relacionadas à origem étnico-racial e não intervir ou perceber que é uma prática racista e assim se colocar à disposição para questionar o ocorrido e assim gerar necessidades e procurar objetos que levem a atividade acompanhada de indignação é negar-se a humanidade.

Essa contradição é perceptível nas falas da professora Laura, ao dizer da necessidade de instrumentalizar para que assim possa agir sobre a realidade, essa mesma realidade se apresenta como possibilidade para que se instrumentaliza por meio da sensibilização do que ocorre com os estudantes negros dentro do ambiente escolar, onde em outra fala Laura aponta: – *Agora, eu não sei se eu posso dizer assim, é, do preconceito de fato, de uma pessoa negra, por exemplo, ah, o cabelo, é, de falar assim, desculpa, tá, gente, mas assim, então, igual a gente vê, até os coleguinhas, cabelo de bombril, ou cabelo ruim, isso daí eu nunca vivi, ou, por exemplo, relacionado à minha cor, eu já vi o menino falar com o coleguinha de sala, pão de queijo queimado (choro), então, isso eu nunca vivi.*

Situações que podem ser referendadas nos escritos de Sousa, *et al.* (2022, p. 9),

Ao aceitarmos a imobilidade, que as sociedades são como deveriam ser e serão como deverão ser, negamos nossa humanidade, nosso poder de refletir e de agir, nossa possibilidade de transformar. Esse entendimento se faz necessário para a construção do percurso que estamos gestando. Compreendemos que a educação se realiza nas mais diversas instituições sociais e que a educação escolar, processo intencional e sistemático, ocorre em instituições específicas, ambas com demandas próprias para alcançar o processo de humanização. É acerca dessa educação que estamos nos referindo quando destacamos as formas relacionais da teoria e da prática, pois é a partir da articulação entre esses pontos que podemos transformar a educação escolar para humanizar os indivíduos, cumprir sua função de prática social e trazer a necessidade de rever a formação docente (Sousa, *et al.*, 2022, p.9).

Por meio de outra fala, agora da professora Moura que declara: – *os meninos estavam comentando comigo, da 601, que tinha uma aluna africana, eu não lembro se era nessa escola, eles comentaram para o alto que a menina estava sofrendo preconceito, que os meninos estavam chamando ela de hipopótamo preta da África e falaram que ela estava morrendo de fome, por isso que ela veio para cá.* Podemos apontar uma imobilidade, não da professora que relata, mas de todo um corpo docente, administrativo e pedagógico que não se mobiliza para proporem formações e ações de como intervir em tais violências, pois uma educação voltada para a produção de conhecimento que eduquem cidadãos, conforme Gomes (2012, p. 22) implica na “formação de subjetividades inconformistas diante das práticas racistas e com conhecimento teórico-conceitual mais aprofundado sobre a África e as questões afro-brasileiras”.

Entretanto, um ponto a vencer esta imobilidade é formar subjetividades inconformistas, caminha sim de acordo com Laura em instrumentalizar, porém que a falta desta não seja justificativa para a paralisia e ausência de ação, pois de acordo com as DCNERER “cabará, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares” (Brasil, 2004, p. 18).

Dessa forma, ressignificar os saberes docentes e transformar o imobilismo em ações que se convertam no combate ao racismo, valorização da cultura africana e afro-brasileira a partir de práticas de ensino é o grande desafio das formações docentes, sejam elas iniciais ou continuadas. Tirar a temática da invisibilidade já é um caminho importante para que o ensino das relações étnico-raciais e a lei 10.639/03 seja de fato implementado o que é perceptível na fala da professora Lia quanto sua participação no curso de formação: – *Então, tem isso que a informação é que é muito importante. Essa que nós tivemos, que está fazendo diferença pra gente no nosso agir. E penso que essa informação tem que começar lá da base, como você sugeriu, que vai trazer mudanças de atitude, assim como já trouxe pra muitos de nós.*

Portanto, o curso de formação compartilhada foi um mecanismo que possibilitou uma instrumentalização (referindo aqui ao termo utilizado por Laura) por meio dos debates e referências apresentados, sensibilização e apontamentos de caminhos de acordo com o contexto de trabalho dos docentes, porém compreendemos que estamos lidando com uma construção engendrada a mais de 500 anos, demandando “uma reorganização desse lócus numa perspectiva emancipatória, a revisão da cultura escolar, de currículos, de práticas pedagógicas e de relações sociais entre os envolvidos nesse processo, enfatizando a especificidade do segmento negro da população” (Gomes, 2012, p. 24), caminhando assim, não para ressignificações que objetivam responder a demandas de pesquisas, e sim como práticas efetivas e constantes para a implementação da lei 10.639/03.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a lei 10.639/03 como o resultado de ação, mobilização, disputas e protagonismo do movimento negro em sua luta emancipatória e não apenas como um aparato legislativo que ressignificará os saberes e práticas docentes por sua obrigatoriedade demonstra um dos caminhos a ser seguidos para que alcancemos sua efetiva implementação, qual seja, reconhecer e articular juntamente com o movimento negro, e todos aqueles que sofrem com o racismo em nossa sociedade para que assim se construam novos saberes capazes de transformar esta realidade.

Essa articulação não deve partir apenas das pessoas negras, a elas sim, deve ser dado o protagonismo, oportunidade de fala, mas também por pessoas brancas que como bem apontam as DCNERER ao citar Frantz Fanon (1979), tem a obrigação “moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos” (Brasil, 2004, p.14), pois uma educação para as relações étnico-raciais, diz de romper com a história única (Adichie, 2019) que valoriza apenas um padrão estético, cultural e histórico de origem europeia, enquanto ao negro é direcionado todos adjetivos pejorativos e negativos.

Assim, a escola cumpre papel fundamental para que tais transformações ocorram, não que seja dela apenas esta responsabilidade, mas é por meio do ensino-aprendizagem que podemos construir representações positivas de crianças e adolescentes negros e assim se reconheçam aprendendo a história de seu povo, africanos e afro-brasileiros, e não mais por referências totalmente deslocadas de suas realidades, ou seja, o padrão da branquitude.

Porém, para que a escola contribua de para o ensino das relações étnico-raciais é preciso que os professores tenham formação adequada e assumam o compromisso humano, ético e profissional na luta contra o racismo e com isso na construção de uma sociedade de fato igualitária. Entretanto, a grande lacuna apontada por diversas pesquisas conforme citamos nesta dissertação é a falta de conhecimento dos docentes em relação à lei 10.639/03 e os demais aparatos que a compõem.

Assim, ao propormos investigar as (re)significações das relações que professores do ensino fundamental anos finais estabelecem com o saber docente mobilizado para ensinar as relações étnico-raciais, em um processo de formação compartilhada, podem contribuir para a implementação da lei 10.639/03, tínhamos conhecimento de que a maioria dos docentes não conheciam a lei, por meio da própria vivência do pesquisador, de pesquisas – já citadas ao

longo da dissertação – e por fim de questionário submetido aos professores do município em que pesquisa foi realizada e posteriormente esta mesma realidade é apresentada pelos professores cursistas. Portanto, sabendo desta realidade era preciso pensar em uma maneira de superá-la.

Dessa forma, o curso de formação compartilhada por meio de seus módulos, os quais foram pensados e elaborados de maneira a sensibilizar, apresentar, questionar, interpretar, debater e propor caminhos a serem seguidos para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira considerando a lei como resultado de uma luta histórica e dialogando com personagens e intelectuais negros que contribuíram para sua materialização.

Portanto, o objetivo principal da pesquisa foi contemplado ao possibilitar aos docentes participantes do curso de formação não apenas o conhecimento da lei 10.639/03, mas a transformação de práticas e saberes docentes quanto ao trato das relações étnico-raciais e ensino e história africana e afro-brasileira. Práticas e saberes antes desconhecidos e carregados de estereótipos, racismo e improvisos. Docentes que não sabiam da existência da lei, passaram a conhecê-la e além disso identificar o quanto suas práticas em sala de aula eram dominadas por falas que afastavam e violentavam um povo e principalmente seus estudantes, a quem estão se relacionando diretamente.

Assim, tivemos docentes em confronto direto com seus saberes, levando-nos a responder nosso problema de pesquisa (que relações estabelecidas com os saberes docentes possibilitam um desenvolvimento profissional de professores pautado em práticas pedagógicas antirracistas?) de tal maneira que o curso de formação compartilhada, ao sensibilizar sobre os diversos mecanismos construídos historicamente pelos colonizadores, absorvidos pelo Estado brasileiro, para excluir e violentar africanos e afro-brasileiros, definir conceitos como racismo, discriminação, preconceito, identidade, democracia racial, apresentar e debater a lei 10.639/03 e suas publicações, a história de luta, resistência e organização do povo negro desde a chegada dos primeiros africanos escravizados, entre outros temas abordados, possibilitou um desenvolvimento profissional pautado em uma educação antirracista. Saberes, antes naturalizados, foram questionados onde muitos tiveram que lidar com o próprio racismo e outros deixaram de se omitir diante de atitudes racistas no ambiente escolar.

Porém, na aplicabilidade do curso foi possível perceber, também, o quanto ainda precisamos avançar para a implementação efetiva da lei 10.639/03 e o trato das relações étnico-raciais. Docentes que se sentem incapacitados para falar sobre o assunto, alguns não

reagem quanto a atitudes racistas no ambiente escolar, outros apontam que abordam a temática ao falar do bullying e por fim se imobilizam pela falta de formação.

Contudo, como resultado da pesquisa é possível afirmar que o curso de formação compartilhada possibilitou uma ressignificação dos saberes docentes e colocando estes em atividade, uma vez que desenvolveram planos de aula e colocaram em prática estas aulas junto as seus alunos e de acordo com relatos dos docentes participantes: – *se não tivessem participado do curso não abordaria* (professor Emílio).

Dessa maneira, que continuemos nos indignando com o fato de que após 22 anos da lei, ainda há professores que não conhecem a lei, porém que isso não seja pré-julgamento, mas sim um motivo de coalizão junto ao movimento negro para que levemos formações aos nossos docentes e pressionemos municípios, estados e União a desenvolverem políticas formativas abrangentes e contínuas sempre em diálogo com o movimento negro.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 26, p. 222-245, 2006.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira Est. Pedagogia**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa** v.45 n.155 p.56-75 jan./mar. 2015.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e07305, 2021.
- ANA, Wallace Pereira Sant; PINTO, Umberto de Andrade. A resolução CNE/CP n. 2/2019 e as implicações para a formação de professores e pedagogos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 9, n. 3, p. 50-69, 2023.
- ANDRADE, Ian Silva. **Significações de Especialistas em Educação Básica sobre gestão educacional em escolas estaduais de Lavras-MG**. 2021. 264 p. Orientador(a): José Antônio Araújo Andrade. Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Lavras, 2021.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de educação**, p. 108-118, 2005.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda Negra, Medo Branco. O Negro no Imaginário das Elites, Séc. XIX**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos cedes**, v. 19, p. 19-32, 1998.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo : Companhia das Letras, 2022.
- BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sara Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12. ed. Porto: Porto Editora, 2013.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996, 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, 9 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004**. Brasília: MEC, 2004b.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 jan. 2009.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnicoraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2012c.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, Brasília, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União (DOU nº 247, 23.12.2019, Seção 1, p.115).

CAMATA, Manuela Brito Tiburtino. **Formação continuada de professores e educação das relações étnico raciais na EEEM Dom Daniel Comboni**–Nova Venécia-ES. 2020.

CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. Diretrizes curriculares para a formação de professores: a práxis freiriana em perspectiva. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-19, 2021.

CANÁRIO, Rui. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. Psicologia da educação, n. 6, 1998.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. 339 f. (Doutorado em Filosofia da Educação) – FE/USP, São Paulo, 2005

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser.** Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2023.

CARVALHO, ANA PAULA DE ARAUJO GOMES. **A legislação favorece? A formação continuada dos profissionais negros de educação do Município de Nova Iguaçu com base na lei 10.639/03 de 2006 a 2010.** 24/11/2016 85 f. Mestrado em Relações Étnico-Raciais Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Cefet/RJ.

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre a negritude. In: CESAIRE, Aimé; MOORE, Carlos. (Orgs.) **Discurso sobre a negritude.** Belo Horizonte: Nandyala, 2010. P. 107-114

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

CHARLOT, B. Formação de professores: pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 89-108.

CHARLOT, Bernard; ZANETTE, Carla Roberta Sasset; STECANELA, Nilda. A relação do docente com o saber e com o ensinar. **Revista Educação em Questão**, v. 60, n. 64, 2022.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje.** Bookman Editora, 2009.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. A implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o impacto na formação de professores. **Educação em Foco**, p. 573-606, 2016.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**, v. 34, p. 97-122, 2018.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores. **Educar em Revista**, v. 37, p. e77098, 2021.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a escolarização dos negros. In: Romão Jeruse (org). **História da Educação dos negros e outras Histórias.** Brasília, MEC/SECAD, 2005.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Tecnologia africana na formação brasileira. Rio de janeiro: **CEAP**, 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 34-42, 12 jun. 2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, v. 24, n. 3, p. 143-152, 2015.

FERNANDES, Vanja Maria Dominices Coutinho; MARQUES, Walter Rodrigues; ROCHA, Luis Félix de Barros Vieira. A lei nº 10. 639/2003 e alguns percalços para sua implementação nas escolas: um destaque para a formação específica dos professores no âmbito do atendimento voltado às relações étnico-raciais no Maranhão. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 22, p. 45-58, 2019.

FERREIRA, Lúcia Gracia et al. **Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores: desafios e configurações para as licenciaturas**. 2021.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolf; DE OLIVEIRA, Breyner Ricardo; COELHO, Jianne Ines Fialho. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 940-956, 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa** / Uwe Flick ; tradução Joice Elias Costa. - 3. ed. - Porto Alegre : Artmed, 2009. 405 p.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 43ªed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GATTI, Bernardete Angelina, BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, p. 57-70, 2008.

GASPARELO, Rayane Regina Scheidt; SCHNECKENBERG, Marisa. Formação continuada de professores: racionalidade técnica versus desenvolvimento profissional. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, p. 1119-1134, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, v. 29, p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA. Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008, p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Retratos da escola**, v. 2, n. 2/3, 2008.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 67-89.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinicius; et. al (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: MAZZO, 2011. p.39-59.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 727-744, 2012.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n. 10.639/2003**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 19-33, 2012.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, N. L. (Org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei nº 10.639/03**. Ed. – Brasília: MEC; Unesco, 2012. p. 19-33.

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

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. A força educativa e emancipatória do movimento negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, p. 360-371, 2020.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: características gerais dos domicílios e dos moradores, 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR>. Acesso em: 10 dez. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Artmed Editora, 2010.

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

KI-ZERBO, Joseph. **Para quando a África? Entrevista com René Holenstein** (tradução de Carlos Oboim de Brito), Higienópolis/RJ: Pallas, 2006.

LEONTIEV, A.N. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Bauru-SP: Mireveja, 2021.

LEITE, Edna Xenofonte et al. Materialismo histórico dialético: Contribuições para a realização da pesquisa científica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano, v. 4, p. 47-54, 2019.

LIBÂNIO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davydov – Três Aportes Teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a didática. In: **IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. 2006. Eixo temático: 3. Cultura e práticas escolares.

LIGEIRO, Isabela Rodrigues; DE BRITO, José Eustaquio. Formação docente para as relações étnico-raciais: o que dizem professores de sociologia do ensino médio? **Formação Docente—Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 13, n. 27, p. 11-26, 2021.

LIMA, I.C. Trajetos históricos das pedagogias promovidas pelo movimento negro no Brasil. In: NOGUEIRA, J.C.; PASSOS, J.; SILVA, V.B.M. **Negros no Brasil: política, cultura e pedagogias**. Florianópolis: Atilênde, 2010. p. 3-63.

LIMA, Valdineia Rodrigues; GOMES, Ana Clédina Rodrigues. Em tempos de retrocesso: o que definem as “novas” diretrizes curriculares (2019/2020) para formação de professores para a educação básica. **Perspectiva**, v. 41, n. 4, p. 1-22, 2023.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 273.

MARINHO, César; MARTINS, Edna. Educação infantil e relações étnico-raciais: impactos da formação docente nas práticas educativas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 34, p. 42-63, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018.

MASCARENHAS, Aline D. N.; FRANCO, Maria Amélia Santoro. O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, 2021.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos** [1844] (trad. Jesus Ranieri). São Paulo : Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. Boitempo editorial, 2007, p 537-539.

MATUMBI, Lazzo. **14 de Maio**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/lazzo-matumbi/14-de-maio/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

MEINERZ, Carla Beatriz; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva; ROSA, Graziela Oliveira Neto da. Ações afirmativas, obrigatoriedade curricular da educação das relações étnico-raciais e formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e254366, 2021.

MOREIRA, Marcelo Ricardo; SILVA, Divane O. de Moura; SILVA, Neide Menezes; CUNHA, Kátia Silva. Políticas de formação de professores no Brasil numa perspectiva discursiva: uma análise da Resolução CNE/CP 02/2019. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 4, n. 3, p. 353-364, 2022.

MORETTI, Vanessa Dias; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; RIGON, Algacir José. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, p. 477-485, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 4, n. 8, p. 06-14, 2012.

MUNANGA, Kabengele. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade**, v. 4, n. 1, p. 34-45, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Autêntica Editora, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, n. 12, p. 169-203, 2010.

NETTO, Raul Sardinha; DE AZEVEDO, Maria Antonia Ramos. Concepções e modelos de formação de professores: reflexões e potencialidades. **Boletim Técnico do Senac**, v. 44, n. 2, 2018.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 1995.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores (A teacher education alphabet). **Crítica Educativa**, v. 3, n. 2, p. 21-49, 2017.

OLIVEIRA, REJANE MIRANDA DE. **Os desafios para a aplicação da lei 10.639/03 em Duque de Caxias: Formação de uma professora-pesquisadora, por uma educação antirracista** 28/01/2022 65 f. Mestrado em CULTURA E TERRITORIALIDADES
Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca
Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá

OLIVEIRA, Breyner Ricardo; SOUZA, Waleska Medeiros de; PERUCCI, Leidelaine Sérgio. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, v. 43, n. esp, p. 47-76, 2018.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. O materialismo histórico e dialético e pesquisa em educação: considerações metodológicas a partir das obras de Marx. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 15, n. 2, 2023.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; ANDRADE, José Antonio Araújo. O trabalho “com” o professor: cooperação e colaboração. PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni (org.). **Processos de Formação de Professores: narrativas, grupos colaborativos e mentoria**. 1ed. São Carlos. : EDuFScar. 2010.v. 1, p. 21-35.

PRADO, E. M.; FATIMA, L. E. da S. de. Os desafios da prática docente na aplicação da Lei 10.639/03. **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 125–139, 2016.

PEREIRA, Sueli Menezes. Educação Básica e Formação Docente no Contexto das Exigências do Mundo do Trabalho. **Cadernos de Educação**, n. 33, 2009.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes *et al.* Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 4, p. 412-418, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágios supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de licenciatura. In. CUNHA, Célio da; FRANÇA, Carla Cristie de (org.). **Formação Docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019. Cap. 1, p. 19-50.

PIMENTA, Selma Garrido. 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, p. 17-52.

PIMENTEL, Jhaynara Bitencourt. **A formação continuada de professores(as) e a educação das relações étnico-raciais: os docentes da REE/MG e a implementação da lei nº 10.639/2003 na região dos Inconfidentes**. 2021. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface-comunicação, saúde, educação**, v. 1, p. 83-94, 1997.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. Investigação como instrumento da formação profissional de docentes. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 13, n. 28, p. 79-90, 2021.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SANTOS, Acácio Sidinei Almeida. Os estados e as culturas da África: África Austral, os países do Zambeze, África do Sul. Golfo da Guiné, Alta Guiné, Guiné Inferior, Delta do Níger, Haussas, Daomé. JORGE, Nedilson (org.). In: **História da África e Relações com o Brasil**. Brasília: FUNAG, 2018. p. 37-54.

SANTOS, Rosenverck Estrela. O marxismo e a questão racial no Brasil: reflexões introdutórias. **Lutas Sociais**, v. 19, n. 34, p. 100-113, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 11º ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SCHON, Donald Alan. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 256.

SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo. Racismo no Brasil. In. SEYFERTH, Giralda. **Racismo no Brasil**. Editora Peirópolis, p. 17-43, 2002.

SILVA, Brunna Alves da; USTRA, Sandro Rogério Vargas. Relações étnico-raciais e suas produções na área da Educação: uma análise na plataforma SciELO. **Práxis Educativa**, v. 17, 2022.

SILVA, Claudilene Maria da. **Práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento**. 2016. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015

SILVA, Eliete Lúcia; CAMARGO, Marysson Jonas Rodrigues; BENITE, Anna Maria Canavarro. Cerveja egípcia? Educação para as relações étnico-raciais (ERER) na formação docente em química. **Química Nova**, v. 02, pág. 235-244, 2022.

SILVA, Nanicleison José da; ALMEIDA, Maria das Graças Andrade Ataíde de. Educação das relações étnico-raciais: um estudo de caso sobre os impactos da Lei nº 10.639/03 no cotidiano escolar. **Revista Exitus**, v. 10, 2020.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; REGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley **Aparecida de. Educação das relações étnico-raciais: o Estado da Arte**. Curitiba: NEAB-UFPR; ABPN, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, 34(69), 123-150, 2018.

SILVA, Wilker Solidade; MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. **Educação e relações étnico-raciais: a Lei 10.639/03, a formação docente e o espaço escolar**. Horizontes, Bragança Paulista, v. 33, n.2, p. 47-56, jul./dez. 2015.

Soares, Júlio Ribeiro. **Vivência Pedagógica: A produção de sentidos na formação do professor em serviço**. 2006. 192 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUSA, Fausto Ricardo Silva et al. Formação docente na perspectiva da educação antirracista como prática social. **Práxis Educativa**, v. 17, 2022.

SOUZA FILHO, Edmundo Fernandes; MARTINS, Edna. Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão das questões raciais na educação escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022.

SOUZA, Grace Kelly Silva Sobral; DIAS, Thiago da Conceição. **HISTÓRIA AFRICANA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA**: Contribuições do Curso de Ciências Humanas/Sociologia da UFMA, Campus de Bacabal-MA. 2020.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983, v. 04.

SOUZA, Maicelma Maia; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; MOREIRA, Nubia Regina. Limitações da formação docente evidenciadas na prática pedagógica: trato com o tema das relações Étnico-Raciais. **Práxis Educacional**, v. 12, n. 21, p. 339-363, 2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**, v. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012

TEIXEIRA, Anísio. **A crise educacional brasileira**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 80, n. 195, 1999.

TOMÁS, Débora Nogueira; MEYER, Karyn. Considerações sobre o método materialista histórico-dialético na pesquisa em educação. **Brazilian Journal of Development**, v. 9, n. 8, p. 25447-25458, 2023.

TOZONI-REIS, Marília Freitas. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. **Revista Simbiologias**, v. 12, n. 17, 2020.

UMPIERRE, Andréa Borges; RITTER, Jaqueline. Rede de sentidos na formação docente em física: a teoria da atividade como referencial teórico-metodológico. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 26, n. 3, p. 348, 2021.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003. p. 09-70.

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente**. 3 ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE A – Proposta do Produto Educacional

<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS</p>	LABORATÓRIOS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS	<p>Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Lavras Tel.: (35) 3629-1072</p>
Proposta de Produto Educacional		
Tipo de produto proposto: Curso de Formação de Professores		
Nome: Kleiton Gomes dos Santos		
Orientador: José Antônio Araújo Andrade		
Título: Curso de Formação Docente para efetivação da Lei 10.639/03 e desenvolvimento de práticas educativas antirracistas		
Objetivos		
Objetivo principal: Contribuir para a efetivação da lei 10.639/03 e o ensino das relações étnico-raciais para uma educação antirracista.		
Objetivos específicos:		
<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentar os docentes de conhecimentos sobre as culturas africanas e afro-brasileiras de forma que esses conhecimentos sejam transformados em práticas pedagógicas presentes no ambiente escolar. - Formar docentes para o ensino das relações étnico-raciais, desconstruindo as visões eurocêntricas e estereotipadas das culturas africanas e afro-brasileiras. - Construir uma educação antirracista para o combate e enfrentamento do racismo - Desconstruir a mentalidade racista e discriminatória secular, superando o etnocentrismo europeu, o mito da democracia racial e do privilégio branco, reestruturando as relações étnico-raciais no ambiente escolar. 		
Justificativa:		
<p>Após 20 anos da lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras, muito ainda tem que se caminhar para que esta lei seja de fato efetiva nos currículos escolares. Na primeira década que seguiu após a implementação da lei, muitos esforços foram feitos no sentido de formar os docentes, como os Neab's e diversas publicações de livros e cartilhas por parte do governo federal. Outros instrumentos vieram contribuir para o fortalecimento da implementação da lei como o</p>		

Plano Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-raciais, dando com isso, um direcionamento de como aprender e ensinar sobre o tema, além de especificar as obrigações de cada ente federativo.

Porém, diante desse tempo passado, percebe-se que muitas instituições escolares e professores não abordam em suas aulas a temática estabelecida pela lei. Predominando, ainda, uma perspectiva homogênea sobre a formação da sociedade brasileira e de todas as contribuições e influências seja cultural, religiosa, intelectual, tecnológica, etc. como referência única do europeu. Ensinando aos nossos estudantes com isso uma história sobre a visão do colonizador. Impactando, com isso, na desvalorização de culturas e povos que tiveram enorme contribuição na formação de nossa sociedade como indígenas e negros, além de exercer sobre os estudantes que não se identificam com a história dominante uma grande desmotivação e criando barreiras e traumas na construção da identidade desses estudantes e, por conseguinte estimulando práticas racistas.

Portanto, para a desconstrução dessa realidade, a efetivação da lei e das publicações posteriores referentes a ela, precisa ser efetivada. E como bem especifica nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-raciais, “o professor não pode improvisar no ensino das relações étnico-raciais” sendo necessário, portanto se desenvolver profissionalmente de modo a aprender e saber ensinar sobre a temática. Diversas pesquisas (SILVA, 2007; MUNANGA, 2005; GOMES, 2003 e 2012; SILVA e MARQUE, 2015; FERNANDES, MARQUES e ROCHA, 2019; VILMA e PINHO, 2020; MELGAÇO, BRITO e SILVA, 2020) vem mostrando que a maior dificuldade apontada pelos próprios docentes é a falta de formação e com isso indo ao encontro desse apontamento propomos a construção desse curso de formação.

Descrição da proposta

Curso de formação (com)partilhada

Público: Professores dos anos Finais do Ensino Fundamental

Duração: 60h

Módulos: 7

Modalidade: Presencial

- **Primeiro Módulo:** A história que não nos contaram e urgência da lei 10.639/03

Objetivos:

- Sensibilizar os docentes para uma reeducação das relações étnico-raciais.
- Apresentar aos docentes os diversos mecanismos de exclusão construídos pelo Estado brasileiro para com as populações indígenas e negras.

Desenvolvimento

Será apresentada aos docentes a visão da história sob o olhar dos colonizados (indígenas e negros) procurando desconstruir a visão eurocêntrica a partir das diversas justificativas utilizadas pelos colonizadores para a dominação da população indígena e posteriormente dos africanos escravizados. A construção de um Estado por meio de mecanismos legais que excluía indígenas e negros – libertos e escravizados – ao acesso a instituições como educação e justiça, estabelecendo com isso a normatividade branca. Outro ponto a ser trabalhado será o pós-abolição que não veio acompanhada de políticas públicas que possibilitassem a população negra o acesso a emprego e educação, pelo contrário, houve por parte do estado a adoção de uma política de embranquecimento, estimulando e

financiando a vinda de imigrantes europeus para que o Brasil apagasse a mancha que o impedia de alcançar a civilização: o negro. Como tal objetivo não foi alcançado, pois a população negra se organizou para sua sobrevivência por meio de agremiações, escolas para os negros, frentes, Teatro Experimental do Negro e posteriormente o Movimento Negro Unificado, desenvolveram o mito da democracia racial, ainda no início do século XX, divulgando que no Brasil não existia racismo e que negros e brancos viviam harmonicamente e as oportunidades eram iguais para todos, com isso não conseguia certa ascensão social aquele não desejasse.

Portanto, ao apresentar esse percurso, dialogaremos com os docentes sobre os efeitos dessas construções na vida da população negra, apresentando a lei 10.639/03 como uma possibilidade de modificar esse histórico e a realidade.

● **Segundo Módulo:** Lei 10.639/03, Diretrizes Curriculares para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Plano Nacional para Implementação da Lei 10.639/03.

Objetivos:

- Conhecer a lei 10.639/03 e as regulamentações publicadas posteriores que auxiliam em sua publicação.
- Identificar as diretrizes curriculares para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira como um importante instrumento orientador para a efetiva implementação da lei 10.639/03.
- Utilizar as diretrizes e demais publicações referentes a lei 10.639/03 para a produção de materiais pedagógicos que possibilite práticas antirracistas.

Desenvolvimento

Apresentaremos um histórico de lutas dos movimentos negros no campo educacional até a chegada à lei 10.639/03. Realizaremos a leitura integral da lei ponderando seu caráter de modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96. Quanto às diretrizes curriculares e o plano nacional referentes à 10639/03, solicitaremos que os docentes se dividam em grupo e escolham partes das diretrizes e do plano para leitura e posterior compartilhamento para os participantes, procurando refletir como a lei e suas publicações podem contribuir para o ensino das relações étnico-raciais e da história e cultura africana e afro-brasileira de maneira valorativa em cada disciplina específica.

● **Terceiro Módulo:** Conceitos importantes para o trato com as relações étnico-raciais

Objetivos:

- Explicar e diferenciar os conceitos de racismo, preconceito, discriminação, raça, democracia racial, identidade.
- Descrever processos vivenciados que se relacionem com os conceitos citados.
- Construir estratégias pedagógicas de combate ao racismo.

Desenvolvimento

As grandes dificuldades encontradas para se combater o racismo perpassa pelo reconhecimento de que ele existe e da conceituação dos termos. O ambiente escolar convive com práticas racistas entre estudantes e até mesmo professores, porém, muitas das vezes são tratados como bullying ou brincadeira de crianças. Portanto, entendemos que

quando conhecemos e compreendemos os conceitos dos termos aos quais a população negra e violentada, conseguiremos identificar o tipo de violência e a maneira como agir sobre ela. Assim, quando o docente consegue explicar os conceitos e diferenciá-los poderá agir de forma assertiva sobre as vivências no ambiente escolar e traçar estratégias de combate a todos os tipos de violência sofrida pela população negra. Dessa forma, após apresentação dos conceitos os docentes participantes serão convidados a compartilhar lembranças, seja de sua infância ou do ambiente de trabalho nas quais se expressão os termos conceituados.

● **Quarto Módulo:** África e diáspora africana para o Brasil: rompendo estereótipos

Objetivos:

- Eliminar a visão estereotipada do continente africano;
- Identificar a África como um continente multicultural e diverso;
- Apontar as contribuições do continente africano para as ciências e cultura;
- Investigar sobre os diversos grupos de africanos trazidos forçadamente para o Brasil.

Desenvolvimento

África o berço da humanidade. Quando pronunciamos essa frase, estamos nos referindo ao início da história da humanidade, onde os seres humanos deram os primeiros passos e desenvolveram as primeiras tecnologias que possibilitaram sua sobrevivência. Continente de grandes reinos (Kush, Mali, Songai, Congo, Daomé, etc.) e da civilização egípcia e de onde surgiram as primeiras universidades que se tem registro na história: Al Quaraouiyyine em Fés (século IX) e Sankoré em Timbuctu (século X), além de povos que dominavam técnicas agrícolas, conhecimentos astrológicos, metalúrgicos, ourives, tecelões ainda nos séculos XI há XV.

Portanto, nesse módulo, apresentaremos aos docentes imagens com belezas naturais, áreas urbanizadas e industriais e solicitaremos que esses identifiquem qual região, país ou continente as imagens representam. As imagens são de distintas regiões do continente africano e possibilitará romper com os estereótipos de um continente dominado pela pobreza, guerra, savanas, desertos, entre outros e possibilitará levantar questionamentos quanto à construção da visão preconceituosa e racista da África.

Dessa forma, explicitaremos, também, os diversos povos que foram sequestrados pelos colonizadores e trazidos para o Brasil, provocando uma diáspora forçada, sendo colocados na condição de escravizados e a partir desse entendimento, procuraremos desconstruir a visão naturalizada que predomina em muitos discursos da associação do africano e posteriormente seus descendentes como escravos.

● **Quinto Módulo:** Contribuições dos Negros na construção da sociedade brasileira

Objetivos:

- Conhecer as contribuições dos negros para a construção da sociedade brasileira.
- Apontar as contribuições dos negros para cada área do conhecimento.
- Debater as estratégias de tentativa de apagamento da história e cultura africana e afro-brasileira.

Desenvolvimento

No módulo cinco, procuraremos explorar as contribuições dos negros para a sociedade brasileira em seus aspectos: econômicos, políticos, sociais, culturais, religiosos e educacionais. Conforme apontado no módulo quatro, os africanos escravizados e trazidos para o Brasil, possuíam conhecimentos na agricultura e metalurgia e esses interessavam aos colonizadores portugueses para que conseguissem produzir riquezas nas novas terras invadidas. Com isso, desde o primeiro momento que chegaram as essas terras os africanos passaram a contribuir para o desenvolvimento do Brasil colônia com seus conhecimentos. Entretanto, sob a condição de escravos, não eram considerados seres humanos, mas sim como coisa ou mercadoria e assim como possibilitaram o desenvolvimento econômico, também resistiram a escravização desde sua chegada, modificando estruturas políticas e criando possibilidades de vida para além da subalternização, como os quilombos e a luta pela abolição, conquistada em 1888, porém não da forma como desejavam, pois foram largados a própria sorte.

Mas, diante as contribuições políticas e econômicas que não se findaram no pós-abolição, a população negra passou a se organizar, também, de forma a preservar seus traços culturais, religiosos e mecanismos que possibilitassem o acesso a educação para os negros, resultando em movimentos como as agremiações negras, a Frente Negra Brasileira (1932), Teatro Experimental do Negro (1944) e o Movimento Negro Unificado (1979).

• **Sexto Módulo:** Personagens Negros na literatura infanto-juvenil e Manifestações e resistências da população negra de Ribeirão das Neves. (Terreiros, Quilombo e Movimento Hip-hop)

Objetivos:

- Analisar como os personagens negros foram retratados na literatura infanto-juvenil do século XX á contemporaneidade e suas implicações na construção da identidade negra dos jovens.
- Identificar autores e livros da literatura infanto-juvenil que abordam a representatividade negra de forma a valorizar a história e cultura africana e afro-brasileira.
- Localizar e conhecer os movimentos político-culturais negros da cidade de Ribeirão das Neves.

Desenvolvimento

Conforme estabelece o artigo quarto da Resolução nº1 CNE/CP – 2004, na qual diz que as instituições de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com o Movimento Negro e grupos culturais, nesse módulo identificaremos os grupos e personagens que resistem, preservam e expressão a cultura africana e afro-brasileira. Ao identificar procuraremos localizar e conhecer de maneira que possam contribuir para a construção de práticas educativas de valorização da cultura negra.

Além desse percurso, desenvolveremos análises das produções literárias infanto-juvenis e como os personagens negros são tratados, procurando identificar representações positivas da população negra.

Sétimo Módulo: Construindo caminhos: olhares para práticas pedagógicas e propostas para uma educação antirracista.

Objetivos:

- Construir práticas pedagógicas antirracistas;
- Sintetizar os aprendizados adquiridos durante a formação e propor atividades pedagógicas que contribuam para a valorização da cultura africana e afro-brasileira no ambiente escolar.

Desenvolvimento

Esse módulo consiste no encerramento do curso e, portanto, sua proposta é a sistematização dos conhecimentos adquiridos e produzidos para a construção de estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas por cada professor de acordo com seu conteúdo que possa contribuir para a implementação da lei 10.639/03 e o ensino das relações étnico-raciais que valorize a história e cultura africana e afro-brasileira e caminhos para o combate ao racismo.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira Est. Pedagogia**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa** v.45 n.155 p.56-75 jan./mar. 2015.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de educação**, p. 108-118, 2005.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda Negra, Medo Branco. O Negro no Imaginário das Elites, Séc. XIX**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sara Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996, 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, 9 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004**. Brasília: MEC, 2004b.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2012c.

CHARLOT, B. Formação de professores: pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 89-108.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**, v. 34, p. 97-122, 2018.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a escolarização dos negros. In: Romão Jeruse (org). **História da Educação dos negros e outras Histórias.** Brasília, MEC/SECAD, 2005.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa** / Uwe Fiick ; tradução Joice Elias Costa. - 3. ed. - Porto Alegre : Artmed, 2009. 405 p.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 43ªed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GATTI, Bernardete Angelina, BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, N. L. (Org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei nº 10.639/03.** Ed. – Brasília: MEC; Unesco, 2012. p. 19-33.

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

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinicius; et. al (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: MAZZO, 2011. p.39-59.

KI-ZERBO, Joseph. **Para quando a África? Entrevista com René Holenstein** (tradução de Carlos Oboim de Brito), Higienópolis/RJ: Pallas, 2006.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores. Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999, p. 273.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos [1844]** (trad. Jesus Ranieri). São Paulo : Boitempo, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 1995.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

LEONTIEV, A.N. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Bauru-SP: Mireveja, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davydov – Três Aportes Teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a didática. In: **IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. 2006. Eixo temático: 3. Cultura e práticas escolares.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágios supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de licenciatura. In: CUNHA, Célio da; FRANÇA, Carla Cristie de (org.). **Formação Docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019. Cap. 1, p. 19-50.

PIMENTA, Selma Garrido. 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, p. 17-52.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface-comunicação, saúde, educação**, v. 1, p. 83-94, 1997.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 11º ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 256.

SEYFERTH, Giralda. **Racismo no Brasil**. Editora Peirópolis, 2002.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; REGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley **Aparecida de. Educação das relações étnico-raciais: o Estado da Arte**. Curitiba: NEAB-UFPR; ABPN, 2018.

SILVA, Nanicleison José da; ALMEIDA, Maria das Graças Andrade Ataíde de. Educação das relações étnico-raciais: um estudo de caso sobre os impactos da Lei nº 10.639/03 no

cotidiano escolar. **Revista Exitus**, v. 10, 2020.

SILVA, Brunna Alves da; USTRA, Sandro Rogério Vargas. Relações étnico-raciais e suas produções na área da Educação: uma análise na plataforma SciELO. **Práxis Educativa**, v. 17, 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *In.* FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges (org.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011: p. 11-38.

SOUZA FILHO, Edmundo Fernandes; MARTINS, Edna. Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão das questões raciais na educação escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022.

UMPIERRE, Andréa Borges; RITTER, Jaqueline. Rede de sentidos na formação docente em física: a teoria da atividade como referencial teórico-metodológico. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 26, n. 3, p. 348, 2021.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003. p. 09-70.

Vygotsky, L. S. **A formação social da mente**. 3 ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1991.