

**DOSSIÊ TEMÁTICO:** Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Relações Raciais e de Gênero

 <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i39.6359>

## **EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: REFLEXÕES SOBRE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DE DOCENTES**

EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONSHIPS: REFLECTIONS ON  
CONTINUING EDUCATION COURSE FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS

EDUCACIÓN DE RELACIONES ÉTNICO-RACIALES: REFLEXIONES SOBRE LA  
FORMACIÓN CONTINUA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES

*Paulo Henrique Maia Melgaço*

Universidade do Estado de Minas Gerais – Brasil

*José Eustáquio de Brito*

Universidade do Estado de Minas Gerais – Brasil

*Santuza Amorim da Silva*

Universidade do Estado de Minas Gerais – Brasil

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo analisar o II Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-Brasileiras, oferecido pelo programa “Ações Afirmativas”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2009, considerando seus reflexos nos saberes profissionais e nas práticas pedagógicas dos(as) docentes cursistas que lecionam na cidade mineira de Juatuba. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, que utiliza as entrevistas e as análises dos documentos referentes ao curso e às práticas docentes como principais instrumentos de coleta de dados. No processo analítico, utilizaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais como principal referência para compreender o nível qualitativo do curso e o diálogo constante com as pesquisas que abordam a temática em destaque. Dentre as importantes questões abordadas, destacam-se a análise crítica das propostas das disciplinas cursadas, de suas metodologias e do material didático utilizado e as considerações sobre como acontecem os processos de reflexão dos saberes e sua transposição para as práticas pedagógicas, ressaltando a categoria “Diálogos docentes” enquanto prática necessária à política educacional da diversidade. Tais reflexões se tornam pertinentes, na medida em que permitem, com base em um estudo de caso, explicitar como acontecem os processos formativos que abordam a EREER e identificar seus reflexos nos saberes docentes e nas práticas pedagógicas, tendo como pano de fundo o complexo processo de implantação e implementação da Lei 10.639/03 no âmbito educacional do País.

**Palavras-Chave:** Educação das relações étnico-raciais. Formação docente. Lei 10639/03.

**Abstract:** This article aims to analyze the II Course of Improvement in History of Africa and Afro-Brazilian Cultures, offered by the program “Affirmative Actions”, of the Faculty of Education, Federal University of Minas Gerais, in 2009, considering the reflections on professional knowledge and in the pedagogical practices of the teachers present at the program and work at the city of Juatuba, Minas Gerais. This is a qualitative approach study, that uses interviews and analysis of the documents related to the course and teaching practices as the main data collection instruments. In the analytical process, the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations were used as the main reference to understand the qualitative level of the course and the constant dialogue with the researches that address the highlighted theme. Among the important issues addressed, we highlight the critical analysis of the proposals of the courses taken, their methodologies and the didactic material used and the considerations on how the processes of knowledge’s reflections happen and their transposition for pedagogical practices, highlighting the category “Teacher’s Dialogues” as a necessary practice for the educational diversity policy. Such reflections become pertinent, as they allow, based on a case study, to explain how the formative processes that approach the EREER happen and to identify their reflexes in the teaching knowledge and pedagogical practices, against the background the complex process of implementation and performance of Law 10.639 / 03 in the country educational field.

**Keywords:** Education of Ethnic and Racial Relations. Law no. 10639/03. Teacher training.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo analizar el II Curso de Mejoramiento en Historia Africana y Culturas Afrobrasileñas, ofrecido por el programa "Acciones Afirmativas", de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, en 2009, considerando sus reflejos en el conocimiento profesional. y en las prácticas pedagógicas del personal docente que enseña en el pueblo minero de Juatuba. Este es un estudio con un enfoque cualitativo, que utiliza las entrevistas y el análisis de documentos relacionados con el curso y las prácticas de enseñanza como los principales instrumentos de recopilación de datos. En el proceso analítico, se utilizaron las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales como referencia principal para comprender el nivel cualitativo del curso y el diálogo constante con las investigaciones que abordan el tema destacado. Entre los temas importantes abordados, destacamos el análisis crítico de las propuestas de los cursos tomados, sus metodologías y el material didáctico utilizado y las consideraciones sobre cómo ocurren los procesos de reflexión del conocimiento y su transposición a las prácticas pedagógicas, destacando la categoría "Diálogos de enseñanza" como práctica necesaria para la política educativa de la diversidad. Tales reflexiones se vuelven pertinentes, ya que permiten, en base a un estudio de caso, explicar cómo ocurren los procesos de capacitación que se acercan a EREER e identificar sus reflejos en la enseñanza del conocimiento y las prácticas pedagógicas, teniendo como trasfondo el complejo proceso. Implementación e implementación de la Ley 10.639 / 03 dentro del ámbito educativo del país.

**Palabras clave:** Educación de las relaciones étnico-raciales. Formación del profesorado. Ley no. 10639/03;

## Introdução

Em 2003, como fruto de uma conquista histórica dos movimentos sociais negros, a Presidência da República, na figura do então recém-eleito presidente Luís Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei 10.639/2003<sup>1</sup>, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e

<sup>1</sup> Esta lei altera os artigos 26-A<sup>1</sup> e 79-B da Lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), que, juntamente com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) 01/2004, fundamentada

das culturas afro-brasileiras no currículo escolar dos ensinos fundamental e médio. Entre suas várias proposições, tal lei objetiva, por intermédio da educação, modificar positivamente a realidade vivenciada pela população negra e “trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo” (BRASIL, 2004, p. 8).

Nos anos que seguiram à homologação da lei, emergiram no cenário educacional propostas de cursos de formação continuada para docentes em exercício, tendo como um de seus objetivos fazer cumprir a recém-alterada legislação. Pautaram-se conteúdos orientados para o rompimento do silêncio e o questionamento de temas como: “Ideologia da democracia racial”, “Educação multi-intercultural”, “Autonomia do(a) docente”, “Papel político e ideológico da escola e dos(as) educadores(as)” e “Currículo eurocentrista”, todos com a intenção de alterar qualitativamente as práticas pedagógicas e os debates até então realizados.

Algumas universidades públicas passaram a ofertar cursos por meio de modalidades conceituadas, como “formação em rede”, caracterizada pela parceria com instâncias governamentais (União, estados e municípios), para aprimorar o conhecimento de seus/suas educadores(as), no caso em questão, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCN-ERER).<sup>2</sup>

Neste artigo, focalizam-se algumas reflexões realizadas no âmbito do II Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-Brasileiras, oferecido pelo programa Ações Afirmativas, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG), entre maio e dezembro de 2009, contemplando seus reflexos no processo formativo e nos saberes profissionais dos(as) docentes cursistas que lecionam/lecionaram na rede municipal de ensino da cidade mineira de Juatuba.<sup>3</sup>

A escolha do processo formativo realizado na UFMG e suas repercussões nos saberes docentes justificam-se por incorporarem o intenso histórico de trabalho de implantação e

---

no Parecer CNE/CP 03/2004, integram o corpo de dispositivos legais, voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

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

<sup>3</sup>A cidade de Juatuba localiza-se na região metropolitana de Belo Horizonte, a exatos 45 quilômetros da Capital mineira. Atualmente, possui 25.874 habitantes, sendo uma grande porcentagem autodeclarada afrodescendente, com índices percentuais que se aproxima de 70%, considerando a população preta e parda como cidadãos afro-brasileiros.

implementação<sup>4</sup> da Lei 10.639/2003, entre 2005 e 2010, nos ciclos iniciais e finais do ensino fundamental da rede pública municipal. A importância social e a visibilidade alcançada pelas práticas pedagógicas para a diversidade vivenciadas entre 2005 e 2008 resultaram na celebração de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e o Programa Ações Afirmativas, a qual possibilitou que, em 2009, um grupo de servidores(as) da rede de educação participasse do referido curso. Torna-se importante esclarecer aqui como aconteceu esse processo formativo e quais foram suas reverberações.

Nilma Gomes (2012) argumenta que estudos dessa complexidade são de extrema relevância, pois dimensionam as realidades nas quais a formação docente e as práticas pedagógicas que abordam o ensino das culturas africanas e afro-brasileiras encontram-se inseridas. Para a autora, é necessário esclarecer o estado em que se encontra a Educação das Relações Étnico Raciais (ERER) e se, de fato, ela vem sendo, ou não, adotada, desvendando suas particularidades.

De modo a alcançar os objetivos propostos por esta investigação, adota-se aqui uma metodologia de pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, a qual permite problematizar e explanar conceitos que envolvem a temática “Educação das Relações Étnico-Raciais”(ERER), suas formações e reverberações nos conhecimentos e práticas pedagógicas dos sujeitos da pesquisa, além de proporcionar uma aproximação do fenômeno estudado. Como estratégia investigativa, optou-se pelo estudo de caso, definindo o curso de aperfeiçoamento e seus reflexos nos saberes docentes dos(as) professores(as) da cidade de Juatuba como unidades de análise.

Para o levantamento das informações necessárias à investigação, utilizou-se, inicialmente, a pesquisa documental, examinando o projeto “Formação Inicial e Continuada de Professores/as – Programa UNIAFRO” e o “Regulamento do Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-brasileiras”, ambos disponibilizados pela Coordenação do Programa Ações Afirmativas. Consultaram-se, também, os trabalhos finais do curso de formação e os registros das práticas de implementação da Lei 10.639/2003, fornecidos pelos sujeitos da pesquisa após a realização das entrevistas.

A exemplo da pesquisa desenvolvida por Gomes (2012, p. 28), as DCN-ERER servirão de referência para esclarecer o nível qualitativo do processo formativo e das ações de efetivação

---

<sup>4</sup>A exemplo da pesquisa de Gomes (2012), o termo *implantação* é destinado à apresentação e às ações inaugurais da política pública, enquanto o termo *implementação* explica as práticas de execução, ou seja, a efetivação da lei, que projeta-se após a implantação.

da Lei 10.639/2003 analisadas. A partir deste documento oficial, é possível “extrair as orientações de caráter nacional e legal que se referem ao aprofundamento do conteúdo indicado no texto da Lei” (p. 28).

O modelo de entrevista utilizado inspirou-se na metodologia narrativo-episódica, cuja estrutura lógica permite extrair e analisar o conhecimento na forma de uma narrativa de pequena escala, baseada em fatos e acontecimentos do cotidiano. Participaram deste momento cinco professores(as) das disciplinas geografia, história, ensino religioso e educação infantil / anos iniciais do ensino fundamental do II Curso de Aperfeiçoamento em questão. Todos eles(as) estiveram presentes enquanto funcionários da rede municipal de Juatuba após a concretização do curso, o que possibilitou compreender os reflexos de suas formações ao longo de determinado tempo.

### **A formação continuada e a EREER**

Dentre as pesquisas que abordam a temática “Educação étnico-racial” —em especial, os estudos que investigam a implementação da Lei 10.639/2003 na educação básica —, verifica-se que a formação continuada ocupa um espaço de muita importância, na medida em que assume um papel de centralidade ao lado das reflexões sobre a formação inicial e as práticas pedagógicas. É possível identificar o crescimento de uma linha de investigação que objetiva analisar qualitativamente as formações continuadas na perspectiva das DCN-ERER, entrelaçando fatores como: suas formações (inicial e continuada), suas identidades étnico-raciais, suas vivências com a questão racial e seu papel político e social, os processos de formação dos seus saberes e suas relações com a cultura escolar, valorização das experiências pessoais e profissionais dos(as) educadores(as), importância da interculturalidade e valorização do diálogo enquanto alternativa de mudança.

Dentre importantes considerações estes estudos afirmam que, em muitos casos, os(as) professores(as) possuem uma formação inicial e continuada precária e incipiente no que tange à questão racial e que, portanto, prevalece um ambiente de desconhecimento e/ou desorganização conceitual da parte de muitos educadores(as) sobre as DCN-ERER (SANTOS, 2016); declaram que o percurso pessoal do(a) educador(a) e que os diversos processos de socialização por ele(a) vivenciados são tão ou mais formadores do que a própria formação acadêmica (SANTANA, 2013); consideram que existe uma imposição hegemônica no espaço de discussão docente, que resulta na sobreposição de determinadas culturas sobre a ocultação,

na negação e, até mesmo, na condenação de muitas outras, e que a desconstrução deste cenário perpassa também, e com veemência, pela formação continuada condizente com as DCN-ERER (GOMES, 2010; SANTOS, 2016); afirmam que essas formações devem contribuir para a desconstrução de narrativas excludentes (BACKES; PAVAN, 2008) e o rompimento com as práticas homogeneizadoras (SANTOS, 2016), permanecendo sensíveis ao processo contínuo de formação identitária e profissional (CANDAU; MOREIRA, 2012; GOMES, 2010; MUNANGA, 2012); e relatam que a formação precisa ser compreendida como um processo inacabado e heterogêneo (SILVA, 2014), capaz de descortinar e combater os estereótipos (BHABHA, 2013) e de ser permanente e estar em constante processo de revisão/transformação (TARDIF, 2000), sempre com o norte direcionado às práticas docentes e às realidades diversas existentes no contexto educacional (SANTOS, 2016).

Tardif (2000, p. 112) defende que “é preciso que a pesquisa universitária se apoie nos saberes dos professores, a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação dos mesmos(sic)”. Compreender o decurso dos processos formativos docentes pode contribuir para o aprofundamento das análises em torno das práticas pedagógicas para a diversidade. Os estudos afirmam também que educadores(as) que passam por uma formação continuada que, de fato, aborde os princípios estabelecidos pelas DCN-ERER estão mais estruturados para formalizar um trabalho qualitativo e significativo de combate ao racismo; que valorize as múltiplas culturas e combata as ações discriminatórias identificadas no meio educacional (COELHO; PADILHA, 2011; OLIVEIRA, 2011; SANTANA, 2003; SANTOS, 2016). De acordo com Candau (2011, p. 281), os ensinamentos sobre as relações étnico-raciais “interferem no conhecimento e na aprendizagem dos alunos. Interferem, sobretudo, no modo como os professores concebem os currículos escolares, seus planejamentos, seus programas de cursos e seus planos de aula”.

Torna-se importante, portanto, um olhar investigativo que considere a formação continuada, em destaque na perspectiva das DCN-ERER, e importantes questões, por exemplo: as propostas das disciplinas cursadas e suas problematizações, dado um contexto de silenciamento dos debates nos ambientes escolar e formativo; análise do material didático e da metodologia utilizada, observando seu processo de reflexão e transposição para as práticas pedagógicas; atenção às ações de valorização das experiências e saberes pessoais e profissionais dos(as) cursistas, destacando o diálogo e o intercâmbio cultural enquanto alternativa de valorização dos diversos saberes coexistentes; e ações de reconhecimento identitário enquanto uma prática de respeito à diversidade e a sua valorização.

## O programa Ações Afirmativas e o Curso de Aperfeiçoamento

O programa Ações Afirmativas, instituído pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG), é o ator institucional proponente do II Curso de aperfeiçoamento em História da África e das Culturas africanas. Oferecido desde 2002, promove a implementação de ações formativas e políticas voltadas para jovens negros(as), inclusive aqueles(as) que possuem condições financeiras reduzidas, para que permaneçam de forma satisfatória e concluam, com êxito, os cursos de graduação na universidade. Adicionalmente, oferece dispositivos capazes de favorecer uma vivência exitosa na formação inicial, o “Ações”, como o programa é popularmente conhecido pelos universitários. Também, propicia condições formativas para a possível inserção dos alunos nos programas de pós-graduação. O eixo teórico central de suas atividades centra-se na compreensão crítica da questão racial na sociedade brasileira, promovendo a valorização da cultura e da identidade negras.

Em 2004, o programa estendeu suas atividades, incluindo a formação docente para profissionais da educação básica no que se refere à diversidade étnico-racial. Para exemplificar, cita-se a ação “Identidades e Corporeidades Negras – oficinas culturais”, ocorrida em 2004 e 2005, precedida em 2005, 2006 e 2007 dos projetos “Percursos e horizontes de formação: ações afirmativas para universitários negros na UFMG”.

Em 2008, a coordenação do “Ações” deu início a uma formação continuada para 80 alunos, divididos em duas turmas de 40<sup>5</sup>, a primeira turma com previsão de início e término no mesmo ano e a segunda turma em 2009. Esta última formação recebeu o nome de “II Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-Brasileiras”. Realizada entre 9 de maio a 12 de dezembro de 2009, teve uma carga horária de 180 horas. As aulas foram ministradas aos sábados, em módulos de 8 horas, nos períodos da manhã e da tarde, nas dependências da Faculdade de Educação.

Segundo os estudos de Alda Marin (1995), a formação docente possui muitas designações. A utilização da palavra *reciclagem* está relacionada aos processos formativos que incitam o(a) professor(a) a revisar seus conhecimentos e práticas, descartando ações didáticas inapropriadas, e remodelando práticas improdutivas com uma nova roupagem metodológica. Por “treinamento” entendem-se os processos formativos que visam à obtenção de novos conhecimentos. É comum aos grupos de professores(as) obterem treinamento sobre novos *softwares* educacionais ou, mesmo, sobre conteúdos de disciplinas alheias, na intenção de

---

<sup>5</sup> Das 80 vagas, 72 foram destinadas a educadores e 8 a integrantes do movimento social.

participar de um programa interdisciplinar, entre outros exemplos. Por “capacitação”, a exemplo do “treinamento”, propõe-se a aquisição de novos saberes, porém, objetiva também uma adequação dos conhecimentos já existentes a uma demanda específica. Como exemplo, percebemos formações de capacitação docente que objetivam preparar professores(as) para aplicar determinadas provas censitárias em nível nacional. Por “formação continuada”, ou “educação continuada”, entende-se como a formação que auxilia o profissional no processo de adaptação dos conhecimentos específicos a sua prática didática, ou seja, a transposição do saber acadêmico para o saber fazer, ou saber ensinar. Por aperfeiçoamento, entende-se a formação que auxilia o(a) profissional na revisão de suas ações pedagógicas. Difere da reciclagem, porque propõe novas perspectivas ideológicas, e, portanto, novas práticas. Por “Educação permanente” entende-se o processo formativo que decorre ao longo da vida profissional do(a) professor(a), podendo ser um treinamento, uma capacitação, uma reciclagem ou outros.

A segunda edição do Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-brasileiras configura-se como uma modalidade de aperfeiçoamento; ou seja, de auxílio profissional e de reinterpretação de práticas educativas, focalizando a EREER como a temática estudada. É possível também considerá-la como um curso de “formação” ou “educação continuada”, na medida em que contribui para a formação de saberes docentes e de suas práticas no exercício do saber pedagógico.

Importante contextualizar que uma formação docente que tem por objetivo dialogar sobre a EREER assume compromissos políticos e ideológicos específicos e legalmente institucionalizados. Cita-se, a pretexto, a pesquisa desenvolvida por Gomes (2012, p. 28), que apresenta, de uma forma concisa, essas importantes responsabilidades, sintetizadas no conceito ideal de práticas pedagógicas para a diversidade destacado pela autora. Segundo as Diretrizes Nacionais, práticas pedagógicas, são

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

## Módulos/disciplinas e propostas temáticas

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

**Tabela 1:** Divisão das disciplinas do II Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-Brasileiras – Programa Ações Afirmativas (FaE-UFMG)

Nome da(s) disciplina(s)	Carga horária
Ética e Educação	30h/a
História da África 1 – uma introdução –	30 h/a
História da África 2 –a questão contemporânea – uma introdução	30 h/a
Literaturas africanas e afro-brasileiras: principais autores e tendências	30h/a
História do Negro na Educação Brasileira	30 h/a
Relações Étnico-Raciais e a questão racial na sala de aula <sup>6</sup>	30 h/a

A análise documental permite afirmar que, de forma geral, o curso de aperfeiçoamento adota uma perspectiva interdisciplinar, presente tanto na composição de seu corpo docente quanto na escolha e desenvolvimento das temáticas relacionadas. Visa atender os(as) professores(as) de Belo Horizonte e de sua região metropolitana, possibilitando ao público uma melhor compreensão sobre a questão étnico-racial, e, portanto, uma melhor qualificação de suas práticas pedagógicas, consonantes com as Leis 10.639/2003, 11.645/2008, o Parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004. Objetiva a troca e o diálogo entre os agentes que vivenciam a educação, sendo estes(as) os(as) professores(as), gestores(as), pedagogos(as) e representantes do movimento social, e o desdobramento dessas experiências para o interior das instituições escolares, projetando a possibilidade de promover reflexões críticas e o desenvolvimento de práticas educativas pautadas por essas referências. O curso visa também à produção de conhecimentos sobre as relações raciais e as ações afirmativas.

<sup>6</sup>A disciplina “História do Negro na Educação Brasileira” foi lecionada em dois módulos, denominados “Teorias Raciais e Escola” e “Movimentos Sociais de Resistência Negra”, com cargas horárias de 16h/a e 14h/a, respectivamente.

Uma leitura mais atenta das ementas das disciplinas permite identificar alguns objetivos singulares relacionados aos aspectos e problemáticas condizentes a cada tema em particular.

Na disciplina “Ética e Educação”, ministrada pelo professor doutor Amauri Carlos Ferreira, emerge como principal objetivo esclarecer a ação ética como um processo intrínseco à formação do(a) educador(a), tendo como fatores confluente os muitos processos de construção de valores na sociedade contemporânea. Para tal, foi proposto um diálogo envolvendo o papel da escola na construção subjetiva dos sujeitos e a dimensão ética dos(as) docentes, intermediado pelas relações sociais presentes dentro e fora da escola. Esta disciplina propunha o estabelecimento constante de discussões entre os cursistas docentes, por meio de um debate em torno dessas muitas visões e conceitos de ética nas práticas e no processo formativo de sua profissão.

Na disciplina “Introdução à História da África I”, ministrada pela professora doutora Vanda Lúcia Praxedes, definiu-se como principal objetivo apontar as lacunas historiográficas e as visões equivocadas acerca das várias “Áfricas”, observando e analisando os pontos de aproximação histórica entre a África Atlântica e o Brasil. Para alcançar tal objetivo, a disciplina propunha a apresentação, em linhas gerais, de uma introdução à história do continente africano em sua diversidade e complexidade, bem como suas dinâmicas sociais, políticas, filosóficas e econômicas internas. Propunha também um diálogo sobre as construções históricas europeias acerca dos povos habitantes do continente africano, considerando o amplo espaço temporal do século IX ao século XIX, de modo a refletir sobre a desconstrução das ideias recorrentes e da visão homogênea ou distorcida do continente africano, objetivando demonstrar que a África possui histórias. Por fim, pretendia-se com esta disciplina estudar a chegada dos europeus em solo africano, a escravidão africana e o tráfico negro.

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

A disciplina “Literaturas africanas e afro-brasileiras: principais autores e tendências”, ministrada pela professora doutora Íris Amâncio, configurou-se como uma tentativa de promover uma reflexão crítica acerca dos processos de produção e reprodução dos textos das literaturas africanas de Língua Portuguesa e da Literatura Afro-brasileira. Para isso, buscou promover a interação dos diversos gêneros literários, como, poesia, conto, romance e teatro, com ênfase nos conceitos de identidade negra, tradição oral, construção nacional, cânone e mecanismos de releitura. Outra intenção expressa em sua ementa consistiu em elaborar proposições práticas relativas à abordagem dos textos literários de matriz africana no cotidiano escolar.

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

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

A disciplina “Relações Étnico Raciais e a questão racial na sala de aula”, ministrada pela professora doutora Nilma Lino Gomes, tinha por objetivo identificar os vários problemas étnicos e raciais vivenciados nos cotidianos escolar e social, analisando experiências de promoção da igualdade racial e propondo formas de intervenções na realidade escolar. Analisava, também, as propostas e diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-

raciais (DCN-ERER), além de propor estudos e discussões que ampliassem as informações sobre os conceitos de raça, racismo, discriminação e preconceito, dentre outros.

Constata-se nos títulos e nas ementas das disciplinas do curso a presença de temas que relacionam o contexto histórico e contemporâneo da África com o do Brasil, abordando assuntos e discussões que se referem ao questionamento da atual situação da população negra, africana e afro-brasileiras. Houve, ainda, a problematização da temática racial, com a intenção de mostrar ao público cursista que tais questões configuram um histórico desafio a ser enfrentado, de caráter urgente e prioritário, dentre os demais problemas sociais, e que sua alteração deve ser priorizada, com base em um amplo debate público, a ser feito, primordialmente, no âmbito das políticas sociais, de forma transversal, com destaque para a política educacional.

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

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

Nessa cadeia circular viciosa, fenômenos como ideologia da democracia racial, monoculturalismo e branquitude normativa agem ora como causa, ora como consequência dos desgastantes entraves no complexo caminho percorrido na efetivação da Lei 10.639/2003 na

educação brasileira. Esse movimento naturaliza a homogeneidade da escola, retirando desta o debate que problematizaria as diferenças, repudiaria os estereótipos e promoveria os diálogos necessários à interação e à promoção de uma educação diversa. A este movimento de imposição cultural de negação do racismo e suas consequências, de silenciamento das problematizações das relações étnico-raciais e de censura às demandas advindas dos movimentos sociais é que se denomina “visibilidade permitida”.

A análise das propostas do curso de aperfeiçoamento e os relatos dos sujeitos da pesquisa permitem afirmar que a formação em destaque condiz com as abordagens indicadas nas DCN-ERER. Segundo esse documento, as formações docentes precisam também mostrar os(as) profissionais educadores(as) que a discussão étnico-racial é uma decisão política, com importantes repercussões sociais. Ao tratar a temática racial, o(a) professor(a) que objetiva o cumprimento das orientações inseridas nas DCN-ERER está inserindo-se em um debate historicamente hierarquizado, com posições ideológicas bem definidas. Portanto, ele(a), enquanto sujeito político, opta por contribuir para a construção de uma escola que respeite a diversidade. É dever dessa formação docente oferecer os arcabouços teóricos e legais que legitimem o posicionamento adotado por este(a) profissional no exercício de sua função, dado o enfrentamento político que possivelmente ele(a) irá experimentar.

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

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

## Processo avaliativo e materiais didáticos

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

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

Muitos foram os recursos usados em sala de aula pelos(as) professores(as) no decorrer das várias formações, como, vídeos de curta e de longa duração, mapas com conteúdos históricos/geográficos, imagens, músicas, dados estatísticos, gráficos e, principalmente, textos de vários gêneros literários, com destaque para os acadêmicos. Muitos desses textos foram disponibilizados pelo programa “Ações Afirmativas”, por meio de cópias físicas ou em formato digital. Cada professor(a), no início de sua formação, detalhava o conteúdo de sua ementa, enfatizando o cronograma assumido e entregava o material que seria de fato utilizado. Foram também entregues a cada aluno(a) exemplares de CD-ROM e DVDs com conteúdos relacionados à temática étnico-racial.

As entrevistas dos sujeitos desta pesquisa demonstram como esses materiais didáticos foram úteis no processo de transposição dos muitos saberes adquiridos no curso, sendo fonte de reflexão autônoma dos docentes na elaboração de suas práticas. Relata o professor André: “Todos os materiais, que foram distribuídos no curso, eu os tenho ainda, como gráficos, mapas.

Teve uma apostila só de mapas da África, alguns vídeos, alguns CDs. Eu tenho várias coisas do curso que até hoje e os utilizo em sala de aula”.

É interessante o fato de, após nove anos, em um período em que se multiplicam as possibilidades de acesso a fontes de informação sobre o tema, o professor preservar e utilizarem sua prática pedagógica os materiais disponibilizados pelo curso. A fala da professora Sônia explica o porquê da manutenção desse material, opção também feita por ela:

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

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

Outra docente, a professora Marisa, destaca assim a importância do material do curso de aperfeiçoamento em sua prática pedagógica:

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

Ainda sobre o material didático, a professora Sônia afirma que “os textos, muitos deles escritos pelos próprios professores, eram frutos de uma pesquisa acadêmica muito longa, de anos de experiência. Isto contribuiu demais para a formação dos professores que estiveram presentes no curso até o final”. Tal afirmação ressalta a importância de debater o texto com o(a) autor(a), pois possibilita a imersão do público no contexto problematizador, bem como a compreensão detalhada dos conceitos presentes na pesquisa, o entendimento da metodologia utilizada, os fatores que levaram à escolha do objeto e as repercussões e os desafios pós-publicação, dentre outros, que enriquecem o processo de aquisição do conhecimento. Tais posturas vão ao encontro das indicações contidas nas DCN-ERER, nas quais se constata que as formações docentes não podem improvisar sobre a temática étnico-racial. Nesse caso, a formação em questão torna-se intensamente rica por ter como corpo docente suas próprias referências teóricas. Importante ressaltar que essa constatação se refere a uma das várias metas

estabelecidas pelo programa “Ações Afirmativas”, que consiste em aproximar os educadores-cursistas de intelectuais negros que pesquisam as relações étnico-raciais. Importante ressaltar que, além de suas próprias produções, os(as) docentes do curso apresentaram em suas bibliografias básicas um compêndio de textos de renomados pesquisadores(as), que possuem como característica uma perspectiva crítica em torno da temática.

Os pesquisadores Rodrigo E. de Jesus e Shirley A. de Miranda (2012) analisaram o papel da gestão no processo de implantação e implementação da Lei 10.639/2003, considerando o cenário nacional. Eles reconhecem que a falta de informação sobre a legislação e a ausência de recursos didáticos específicos para a discussão das questões raciais configuram-se como os fatores de maior incidência no que se refere às dificuldades de implementação da lei. Atestam, também, a existência de uma crítica, em nível nacional, de que os materiais didáticos que chegam às escolas não atendem à demanda exigida pelas práticas pedagógicas. Emerge em sua análise a indagação sobre a capacidade das próprias secretarias, sejam elas estaduais ou municipais, para produzir seu próprio material.

As entrevistas com os(as) sujeitos da pesquisa demonstram que as considerações específicas apresentadas por Jesus e Miranda (2012) não são observáveis na rede de ensino municipal de Juatuba, em razão, principalmente, da realização do curso de aperfeiçoamento. As falas dos sujeitos demonstram que nos anos correspondentes a um período de implantação e de início de implementação da Lei 10.639/2003 houve um processo reflexivo e autônomo de elaboração de um material didático próprio, tendo como fonte principal os textos acadêmicos e os demais elementos extraídos do curso em análise. Importante citar que os grupos de estudos realizam tais atividades de forma coletiva, porém é individualmente que cada educador(a) reflete sobre suas práticas pedagógicas, adaptando seu material didático de acordo com o contexto social no qual está inserido.

Como afirma Contreras (2012), os saberes constituídos por meio da experiência pessoal passam a interagir com os saberes extraídos de um processo formativo, estabelecendo sentidos e objetivos no fazer docente, transformando-se em saberes docentes.

### **A dinâmica das aulas e a importância do diálogo**

No decurso da análise das entrevistas com os sujeitos da pesquisa sobre a metodologia do Curso de Aperfeiçoamento e, portanto, as práticas pedagógicas nas aulas da UFMG, o conceito de diálogo docente emergiu como uma importante categoria analítica, presente em todos os relatos. Segundo os sujeitos, houve muitos momentos para a troca de experiências e

para a abertura à exposição e ao debate de opiniões diversas como alternativa metodológica de aprendizado. Essas questões foram constatadas pelos docentes cursistas que vivenciam/vivenciaram em suas escolas situações semelhantes ao tratarem das questões raciais, o que demonstra na prática as manifestações de embates políticos e ideológicos que acompanham a EREER.

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

O professor André expõe algumas de suas lembranças:

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

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

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

Alguns professores estavam abertos para ouvir, até porque a experiência deles não é espontânea. Grande maioria não tem experiência própria. (...) Muitos professores que estão em uma universidade saíram da graduação e foram para o mestrado e doutorado sem terem uma experiência escolar. (...)Então houve uma certa curiosidade de quais eram os desafios, os problemas, os

enfrentamentos dos professores de escola pública, através do diálogo. Isto talvez tenha sido uma troca muito produtiva.

O fragmento a seguir, extraído da narrativa do professor André, revela a diversidade pertencente ao grupo de cursistas, representada nos diferentes comportamentos.

Havia pessoas que estavam dentro do curso pela oportunidade que oferecia (...), mas tinha gente que estava totalmente fora do contexto. O pessoal estava lá, (...) mexendo no telefone celular, olhando para o teto, batendo boca sobre posições diferentes. Uma aluna fazia alguns comentários totalmente inoportunos, mas, mesmo assim, os professores a ouviam, porque ela sempre tinha espaço para falar as coisas e o pessoal escutava, mesmo em alguns momentos contrariados. (...) A maior parte da turma estava querendo sugar o máximo possível de conhecimento, e havia, infelizmente, um ou dois ali dentro que caíram lá de paraquedas e estavam querendo só tumultuar, mas, mesmo assim, o pessoal tinha um espaço muito bacana para dizer o que achava.

A fala do professor ressalta, além da diversidade entre o corpo discente, a vivência do respeito pela opinião e cultura alheia. Tal ação é exemplificada na conduta dos(as) professores(as) do curso, que, mesmo conduzindo um momento de conflito, possibilitavam espaços democráticos para a fala, propiciando um ambiente de debate. Esse é um dos muitos exemplos que demonstram que a proposição do embate democrático vai de encontro a uma cultura do silêncio, ou da visibilidade permitida, vivenciada nos meios escolares, principalmente quando a temática é a questão racial. Tal ação é imprescindível para que os(as) docentes tenham uma formação que, de fato, aborde os problemas sociais vividos em sala, não de forma superficial, mas, sim, em seu teor estruturante.

Importante citar que estudos sobre cultura e educação sustentam que existe uma imposição hegemônica no espaço escolar e de formação docente, que resulta na sobreposição de determinadas culturas sobre a ocultação, negação ou, até mesmo, na condenação de muitas outras (LIMA FILHO, 1998; SKLIAR, 2003; GOMES, 2010, SANTANA, 2003). Afirma Fleuri:

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

De acordo com Gonçalves e Silva (2003), a homogeneidade cultural e/ou etnocentrismo não só pretende universalizar os pressupostos e os termos de uma única cultura, como nega a

valorização de quaisquer outras formas de expressão que se recuse a moldar-se nos padrões de uma cultura dita “maior”.

As teorias do embranquecimento, do mito democrático e do silenciamento induzem a escola e as ações a ela pertinentes a uma padronização cultural. Percebe-se que referências ao “monoculturalismo” ainda estão presentes na retórica de muitos intelectuais, afirmando que neste País conflitos étnico-raciais e culturais não existem ou que são pontuais, e não associados a outras questões de maior importância.<sup>7</sup>Tais teorias refletem diretamente nas práticas pedagógicas que visam trabalhar a diversidade, pois velam o preconceito e silenciam o debate, constituindo-se, portanto, em um dos grandes empecilhos associados ao processo de implementação e enraizamento da Lei 10.639/2003.

Os estudos de Simone Ferreira Santos (2016) reconhecem o fato de algumas formações, que têm por objetivo discutir questões raciais, desconsiderarem em seu processo o diálogo com/entre os docentes, o que favorece a prática de preservação do monoculturalismo. Muitos cursos apresentam aulas no formato exposição de conteúdo/leitura acadêmica/avaliação, minimizando o debate e, portanto, desconsiderando os múltiplos saberes e experiências vinculados à história dos cursistas docentes.

É possível afirmar que o curso de aperfeiçoamento da FaE-UFMG foi organizado na contramão das considerações apresentadas por estes(as) pesquisadores(as), ao viabilizar o diálogo com/entre os docentes de forma cotidiana e sistemática. O debate e a troca intercultural realiza dos entre professores(as), pedagogos(as), gestores(as), militantes e demais membros da comunidade escolar e acadêmica são os principais temas defendidos pelo Programa Ações Afirmativas.

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

---

<sup>7</sup> Esse discurso está presente nas teorias apresentados por Magnoli (2009) e Kamel (2006).

## A problematização das questões raciais

Os relatos dos(as) sujeitos desta pesquisa atestam que o curso de aperfeiçoamento dedicou esforços para promover o debate em que a temática racial fosse constantemente problematizada. A observação do professor André ajuda a entender essa colaboração formativa:

Eu fui ter ideia do quanto é enorme esse abismo entre diferentes grupos sociais lá no curso. (...) Foi lá que eu consegui perceber que algumas pequenas coisas alteram coisas muito grandes. Coisas do tipo: a restrição do acesso à cultura, ou à educação, ou à saúde, de forma digna, por conta da cor de pele de alguém, o tanto que isso influenciava no futuro dessa pessoa. Eu não tinha essa percepção. Eu entendia que havia o racismo, sim, mas não era da forma que eu imaginava. Para mim, antes do curso, o racismo era chamar alguém de macaco, por exemplo, entendeu. Isso, para mim, era racismo e todos os outros, todas as outras formas de preconceito e discriminação. Eu não tinha sequer ideia. Enfim, o curso neste sentido foi muito importante.

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

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

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

As DCN-ERER afirmam que as formações em exercício devem se posicionar contra quaisquer injustiças, sejam de caráter discriminatório, racista ou social, por fazerem parte do compromisso ético do(a) educador(a). É importante compreender que a desigualdade, em todas as suas adjetivações, deve ser desnaturalizada pelos processos formativos e pelas ações políticas. “É necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros” (BRASIL, 2004, p. 14). Os cursos de aperfeiçoamento devem deixar claro que toda forma de exclusão é o resultado das relações sociais de poder, e jamais de outras categorias, como, ações individuais, a fatalidade, o destino ou o sobrenatural.

### **Reflexos nas práticas pedagógicas**

Ressaltam dos relatos dos(as) professores(as) da cidade de Juatuba várias considerações sobre as reverberações dos conhecimentos adquiridos no curso de aperfeiçoamento nas práticas pedagógicas relacionadas à educação das relações étnico-raciais. Segundo o professor André, em 2009 os momentos formativos realizados nos grupos de estudo<sup>8</sup>, cujo tema era os saberes vivenciados no curso de aperfeiçoamento, influenciaram significativamente suas práticas:

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

O relato do professor se refere aos saberes adquiridos no curso por meio das expressões *tino*, *trato*, *delicadeza*, indicando como os conhecimentos foram úteis e auxiliaram qualitativamente e, de forma positiva, na execução de práticas sobre as questões raciais. Tais considerações apontam, por exemplo, para alguns objetivos presentes na ementa da disciplina “História do Negro na Educação Brasileira”. Dentre várias questões, a disciplina possui como uma de suas intenções explicar o histórico processo de institucionalização do racismo no Brasil, o que implicou sua transformação em problema estrutural de nossa sociedade. Os conhecimentos adquiridos nessa formação contribuem para a abordagem conceitual que age na

---

<sup>8</sup> A rede municipal de Juatuba promove um encontro semanal com todos(as) os(as) professores(as) do ensino fundamental. Essas reuniões, denominadas “Grupos de Estudos”, têm por objetivos estabelecer a formação de rede, a comunicação entre Semed, docentes e funcionários e o planejamento das práticas pedagógicas. Esses encontros são remunerados e duram quatro horas e vinte minutos.

desnaturalização do preconceito racial e do racismo propriamente dito, refletindo sobre seus impactos e reverberações no espaço social, inclusive no ambiente escolar. O reflexo desse conhecimento é perceptível na fala do professor André:

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

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

Os relatos dos sujeitos desta pesquisa atestam que, após participarem do curso de aperfeiçoamento, os(as) professores(as) sentem-se mais qualificados para propor novos diálogos e possibilidades no que tange ao debate sobre as questões raciais em suas práticas pedagógicas. Como diz o professor André, “independentemente do momento do ano que era, a gente trabalhava com os conceitos ensinados no curso (...) sempre eu agregava e falava sobre a questão étnico-racial”.

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

Identifica-se no texto das diretrizes que as práticas pedagógicas precisam adotar uma revisão da historiografia afro-brasileira e, portanto, desvelar uma memória silenciada, assim como reconsiderar conceitos que impedem a ascensão da diversidade. Tais práticas pedagógicas, segundo o documento oficial, exigem mudanças nos hábitos e costumes naturalizados em nossa sociedade e requerem mudança que demonstre um olhar crítico referente ao contexto de silenciamento e de invisibilidade das questões raciais.

## A importância do grupo de estudos

Ao ingressar no campo pesquisado – no caso, a realidade profissional dos(as) docentes da cidade de Juatuba –, percebeu-se na fala dos sujeitos desta pesquisa a importância atribuída ao encontro semanal destes(as) educadores(as) no espaço denominado “Grupo de Estudo”. Ao focalizar os processos formativos em torno da ERER, e, em especial, os saberes adquiridos no curso de aperfeiçoamento, é nítida a importância dessa iniciativa no que tange à socialização, à reflexão autônoma e à transposição dos saberes acadêmicos para a realidade educacional da cidade, assim como a inserção dos vários saberes docentes na elaboração e crítica das práticas pedagógicas. O professor André relata:

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

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

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

A pesquisadora Maria Fernanda Luiz (2014), ao analisar os processos de formação docente e de atividades que abordam as questões raciais, destaca a necessidade indispensável do diálogo entre professores(as) em formação enquanto uma ação constante e sistemática. A autora destaca que no processo de elaboração das práticas pedagógicas e das demais atividades escolares é de suma relevância existir uma carga horária de trabalho e um local fixo, destinados especificamente ao estudo e intercâmbio desses saberes.

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

### **Considerações finais**

É possível afirmar, em um primeiro momento, com base nos relatos analisados, à luz dos textos oficiais e das pesquisas referenciadas, que o curso de aperfeiçoamento procurou dialogar com os elementos presentes nas DCN-ERER. Dentre várias questões, esta formação propiciou uma revisão crítica dos estudos referentes à história e à cultura africana e afro-brasileira, agindo na desconstrução de narrativas e práticas excludentes e propondo, portanto, o rompimento estrutural com uma cultura hegemônica presente nos espaços escolares. O curso manteve-se enquanto um espaço contínuo de reflexão e de formação identitária, compreendendo que esse processo de formação é híbrido, não essencialista e contínuo. O curso de aperfeiçoamento promoveu a articulação de políticas de igualdade com política de identidade, incorporando em sua metodologia a proposta de uma revisão crítica em torno das ações e comportamentos pessoais no que se refere ao trato com as questões raciais.

O curso não se absteve de assuntos polêmicos, que tocam questões sensíveis para as relações sociais, como: naturalização do preconceito e da discriminação racial no interior da escola; intolerância religiosa identificada em ações do corpo docente e discente; utilização de estereótipos que ainda servem como termômetro avaliativo das práticas educativas; armadilhas e entraves causados pela ideologia da democracia racial na implementação da Lei 10.639/2003; compreensão do caráter indigno das desigualdades, convidando os cursistas a refletirem sobre processos de subalternização resultantes de relações sociais de poder; importância da politização e da tomada de consciência do ensino público.

O curso de aperfeiçoamento apropriou-se do diálogo contínuo entre professores e cursistas como principal ferramenta metodológica. Os debates decorrentes, pautados pelo reconhecimento do direito individual da fala, viabilizaram a transposição da realidade escolar para dentro das salas da FaE-UFMG, possibilitando momentos de profunda reflexão, em que

foi possível relacionar a teoria em análise com as práticas experienciadas. Importante destacar que os relatos não representavam unicamente o universo escolar, pois o corpo discente desse curso tinha uma composição eclética, na medida em que, além de professores(as) e outros educadores(as), participavam da formação produtores culturais, pesquisadores, militantes do movimento negro e artistas, dentre outras representações profissionais. Tal fato enriqueceu qualitativamente o debate, inserindo novos componentes analíticos, que permitiram a ampliação do diálogo para além do contexto educativo.

Importante ressaltar a presença de um material didático diverso e de reconhecida qualidade teórica, disponibilizado pelos programas “Ações Afirmativas” para os(as) cursistas. A análise dos relatos dos sujeitos da pesquisa aponta a utilização desses elementos nas práticas pedagógicas, por meio de um contínuo processo de reflexão autônoma, possibilitando a transposição desses saberes para o público estudantil. Considerados os objetivos de cada disciplina, os materiais apresentados, em suma, afirmam que questões étnico-raciais se traduzem em uma discussão política com repercussões no âmbito das relações sociais. Elas trazem em si elementos teóricos e legais, que contribuem para a constituição de um discurso de enfrentamento da realidade conservadora, reivindicando urgência e prioridade nas muitas problematizações da temática racial na sociedade, em destaque, no contexto escolar.

É importante também enfatizar que o grupo de estudos por disciplinas foi uma ferramenta pedagógica que, além de ser essencial no processo de implantação da Lei 10.639/2003, contribuiu de forma significativa para o sucesso do curso de aperfeiçoamento entre os(as) docentes cursistas da rede municipal de Juatuba. Esse momento formativo e de trocas experienciais foi apresentado pelos sujeitos da pesquisa como um importante espaço de socialização e reflexão autônoma dos saberes adquiridos no curso, sendo possível também elaborar e criticar, de forma dialética, as práticas pedagógicas vivenciadas.

A análise dos reflexos dos conhecimentos adquiridos no curso de aperfeiçoamento nas práticas pedagógicas dos professores(as) cursistas permite reafirmar, com base nas constatações presentes nos relatos dos sujeitos da pesquisa, que houve a inclusão de diversas reflexões e problematizações advindas do curso no que se refere à concepção crítica da ação educativa e, portanto, dos saberes docentes.

É possível considerar que os diversos saberes adquiridos nessas formações, influenciaram o protagonismo dos(as) coordenadores(as) e dos(as) professores(as) dos grupos de estudo em relação às questões raciais. Lorene dos Santos (2010) constata essa relação ao afirmar que os saberes adquiridos pelos(as) docentes e as relações de forças inerentes a este

processo interferem condicionalmente no processo de implementação da Lei 10.639/2003. No caso de Juatuba, essas formações implicaram posturas condizentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCN-ERER), permitindo preparar intelectualmente o coletivo de professores(as) no que se refere às leituras sociais e à importância destinada à introdução e efetivação das questões raciais nas práticas pedagógicas.

Conclui-se que os diversos saberes apreendidos pelos docentes em seus vários processos formativos, com destaque para o curso de aperfeiçoamento, contribuíram para que as práticas pedagógicas dos sujeitos da pesquisa fossem condizentes com as propostas emitidas pelas DCN-ERER, em especial com os temas e assuntos discutidos nas disciplinas que integram o projeto do curso de aperfeiçoamento em questão.

## REFERÊNCIAS

- BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. A desconstrução das narrativas curriculares excludentes: um desafio para a formação de professores. In: RODRIGUES, Margarita Victoria; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Editora UCDB, 2008, p. 215-232.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF. Outubro de 2004.
- CANAU, Vera Maria Ferrão. Movimentos sociais, processos de inclusão e educação. **Teias**, v. 12, n. 24, p. 279-284, jan./abr. 2011.
- CANAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2005.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; PADILHA, Maria do Socorro Ribeiro. Formação de professores e conhecimento teórico-metodológico sobre racismo, preconceito e discriminação racial no Ensino Fundamental. **Políticas Culturais em Revista**, v. 1, n. 4, 2011.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MUNANGA, Kabengele. Políticas de Ação Afirmativa em benefício da População negra no Brasil – Um ponto de vista em defesa de cotas. *In*: GOMES, Nilma Lino. MARTINS, Aracy

Alves (orgs.). **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade.** Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2004.

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

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

PINTO, Maria das Graças Gonçalves. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 1, p.111-117, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9486>. Acessado em 13 de novembro de 2019.

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

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

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

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

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

#### SOBRE OS AUTORES:

##### **Paulo Henrique Maia Melgaço**

Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UFMG). Professor dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Juatuba-MG. E-mail:

[paulomelgaco@hotmail.com](mailto:paulomelgaco@hotmail.com)

 <http://orcid.org/0000-0002-0352-8500>

**José Eustáquio de Brito**

Doutor em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte-MG, Brasil. Integra o quadro de pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Relações Étnico-Raciais (NEPER) da FaE-UEMG. Integra o quadro de associados da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Tem se dedicado à pesquisa na área de Educação tematizando as dimensões do Trabalho, Educação e Relações Étnico-Raciais.

E-mail: [joseeustaquio.brito@uemg.br](mailto:joseeustaquio.brito@uemg.br)

 <http://orcid.org/0000-0001-9605-9338>

**Santuza Amorim da Silva**

Doutora em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte-MG, Brasil. Atualmente integra os seguintes grupos de pesquisas: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Relações Étnico-Raciais (NEPER), Nepel (FaE/UEMG) e Prodoc (UFMG). As pesquisas focalizam os seguintes temas: formação e práticas docentes, práticas culturais e sociais de leitura e desigualdades raciais/ desigualdades escolares. E-mail:

[santuza@hotmail.com](mailto:santuza@hotmail.com)

 <http://orcid.org/0000-0001-87115377>

Recebido em: 17 de novembro de 2019

Aprovado em: 24 de fevereiro de 2020

Publicado em: 01 de abril de 2020