



INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - IFG
CAMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEPT

BENEDITA VILMÁRIA ALVES PEREIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA E O TRABALHO DO/A DOCENTE DE HISTÓRIA A
PARTIR DA FORMAÇÃO OFICINA DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03**

ANÁPOLIS – GO
2023

BENEDITA VILMÁRIA ALVES PEREIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA E O TRABALHO DO/A DOCENTE DE HISTÓRIA A
PARTIR DA FORMAÇÃO OFICINA DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de Concentração: Educação Profissional e Tecnológica

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Orientadora: Prof^a. Dra. Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro.

ANÁPOLIS – GO

2023

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta dissertação, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)

P436f	Pereira, Benedita Vilmária Alves A formação continuada e o trabalho do/a docente de História a partir da formação oficina de implementação da Lei 10.639/03. / Benedita Vilmária Alves Pereira – 2023. 123 f.; il. Orientadora: Prof^a Dra. Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro. Dissertação (Mestrado) – IFG – Campus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2023. 1. Formação Continuada. 2. História. 3. docente,. 4. étnico-raciais. I. Castro, Mad'Ana Desirée Ribeiro de (orient.) II. Título
-------	--

BENEDITA VILMÁRIA ALVES PEREIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA E O TRABALHO DO/A DOCENTE DE HISTÓRIA A
PARTIR DA FORMAÇÃO OFICINA DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03**

Dissertação defendida e aprovada em 31 de agosto de 2023, pela Banca Avaliadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dra. Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro.
Presidente da Banca / Orientadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof^a. Dra. Luciana Campos de Oliveira Dias
Avaliadora Interna

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof^o. Dr. Neville Júlio de Vilasboas e Santos
Avaliador Externo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof^a. Dra. Cláudia Borges Costa
Avaliadora Externa

Diretora de Políticas de Alfabetização de Jovens e Adultos/Secadi/MEC

Anápolis – GO

2023

ATA DA DEFESA



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT/IFG)

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO E VALIDAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL (Modalidade da Sessão: Webconferência)

No dia 31 (trinta e um) do mês de agosto do ano de 2023, às 14 horas, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Anápolis, por meio de webconferência, deu-se a Defesa da Dissertação de Mestrado "**Formação continuada e o trabalho do/a docente de história a partir da formação Oficina de Implementação da Lei 10.639/03**", de autoria de **Benedita Vilmária Alves Pereira**, orientada pela **Profa. Dra. Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro**, como requisito para a conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

Sob a presidência da Orientadora, **Profa. Dra. Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro - IFG/ProfEPT**, a Banca Examinadora teve como Avaliadores Externos a **Profa. Dra. Cláudia Borges Costa - Secadi/MEC** e o **Prof. Dr. Neville Júlio de Vilasboas Santos - IFG** e como Avaliadora Interna a **Profa. Dra. Luciana Campos de Oliveira Dias - IFG/ProfEPT**.

Em sessão pública transmitida pela Plataforma do Google Meet, após a apresentação da pesquisa e dos seus resultados, assim como a Defesa da Dissertação e do Produto Educacional pela mestranda, os integrantes da Banca Examinadora fizeram as suas arguições, considerações e avaliações. Depois de se reunir em sala virtual separada para avaliação e deliberação, a Banca Examinadora retornou à sala de Defesa pública para a proclamação do resultado. Assim, em conformidade com o Regulamento do ProfEPT e o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Instituto Federal de Goiás (IFG), a Banca Examinadora manifestou-se pela **APROVAÇÃO** da Dissertação e do Produto Educacional de **Benedita Vilmária Alves Pereira**.

Anápolis - GO, 31 de agosto de 2023.

Documento assinado eletronicamente por:

1. Profa. Dra. Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro - IFG/ProfEPT (Orientadora e Presidente da Banca)
2. Profa. Dra. Luciana Campos de Oliveira Dias - IFG/ProfEPT
3. Prof. Dr. Neville Júlio de Vilasboas Santos - IFG
4. A presidente da Banca assina a Ata pela Profa. Dra. Cláudia Borges Costa - Secadi/MEC
5. Benedita Vilmária Alves Pereira - Discente do ProfEPT

*A presidente da Banca foi autorizada a fazer a transcrição da avaliação e assinar a Ata de Defesa da Dissertação em nome da Profa.Dra. Cláudia Borges Costa - Secadi/MEC.

Documento assinado eletronicamente por:

- Luciana Campos de Oliveira Dias, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 02/09/2023 14:06:04.
- Benedita Vilmária Alves Pereira, 20211060150049 - Discente, em 01/09/2023 19:44:18.
- Neville Julio de Vilasboas e Santos, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 01/09/2023 17:28:58.
- Mad Ana Desirée Ribeiro de Castro, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 31/08/2023 18:05:24.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 21/08/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 443790
Código de Autenticação: 7022c940a7





INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ~~RADI~~ IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (~~RADI~~ IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☒ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Benedita Vilmária Alves Pereira

Matrícula: 20211060150049

Título do Trabalho: Formação Continuada e o trabalho do/a docente de História a partir da formação Oficina de Implementação da Lei 10.639/03.

Autorização - Marque uma das opções

- ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
- ☒ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

- ☒ O documento está sujeito a registro de patente.
☒ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☒ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- ☒ O documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ☒ Obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autoria, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- ☒ Cumprir quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Anápolis, 24 de outubro de 2023.

Benedita Vilmária A. Pereira

Assinatura do Autor e/ou - Detentor dos Direitos Autorais

Dedico este trabalho a minha mãe Benedita, a mulher mais forte que já conheci. Deu à luz a treze filhos e sempre se desdobrou para que todos estudassem. Se hoje cheguei até aqui foi porque ela acreditou que a educação transforma. Mãe você é tudo para mim.

Ao meu pai que nos deixou durante essa jornada. Sentia tanto orgulho de ter uma filha professora. Pai sua alegria sempre estará comigo.

As minhas irmãs Marta, Tatá, Mine, Stella e Maria, pelas orações e por acreditar que eu iria realizar meu sonho de ser mestra. Amo vocês.

Ao meu esposo e companheiro de vida, Daniel, e minha filha amada, Manuela, por me incentivar nesse processo que hoje se finda. Amor sem fim.

Dedico esse trabalho a todos aqueles que acreditam ser possível construir uma sociedade sem preconceito e discriminação racial

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus, mestre dos mestres que escutou as minhas orações. Só Ele sabe o quanto eu pedi por esse mestrado, e chegar até aqui é uma alegria sem fim.

Agradeço a minha mãe Benedita, meu amor, por seu exemplo de fé e força, que enfrentou todas as adversidades da vida com muita coragem. Ela que com toda sua sabedoria, tendo frequentado tão pouco a escola, soube me passar o valor do estudo. Procurei honrar todo o esforço que fez pela minha educação.

Aos meus irmãos e irmãs de sangue e de fé que sempre oraram para Deus me fortalecer nos momentos mais difíceis dessa jornada. Obrigada maninhas por todo o carinho, incentivo e, principalmente, por acreditar que seria possível, quando minhas forças se esgotaram com o luto que tivemos que passar durante o mestrado.

Agradeço em especial a minha amiga/irmã Nik que com sua alegria e amor sempre me encorajava dizendo: “você é muito inteligente, você consegue”. É um sentimento tão forte e grande por você que não tenho palavras para dizer o quanto sou grata por tê-la sempre ao meu lado, nos momentos de alegria e tristeza. É uma honra ser mais que sua amiga.

Ao meu esposo Daniel pelo apoio incondicional em todos os momentos, principalmente durante o mestrado. Sou grata a você pela vida simples e a família linda que construímos. Obrigada, meu amor, por me forçar durante esse percurso a descansar e curtir um final de semana sem culpa. Meu amor por você é muito grande.

A minha filha Manuela, minha inspiração para ser melhor a cada dia. É por ela e por pensar na responsabilidade com a juventude que está vindo que educo para um ideal de mundo sem preconceito e sem discriminação étnico-racial. Que meus alunos e principalmente minha filha possam olhar para mim e se sentirem referenciados.

Agradeço muitíssimo a minha querida orientadora professora Dra. Mad Ana Desirée Ribeiro de Castro por aceitar e apoiar o desenvolvimento desta pesquisa. Obrigada pelo carinho, respeito, humildade e pelo profissionalismo em me conduzir neste processo.

Agradeço a gentil colaboração do professor Neville, da professora Cláudia e professora Luciana durante o meu processo de qualificação. Suas contribuições foram extremamente importantes para concluir essa dissertação. Ser avaliada por vocês é uma honra, e essa oportunidade me ajudou a construir um trabalho melhor. Agradeço

ao IFG - Anápolis e principalmente aos professores do PROFEPT por mudar o meu olhar em relação à pesquisa acadêmica.

Aos meus colegas da turma de 2021, nosso grupo de *whasApp* permitiu muitas trocas. Agradeço em especial ao meu colega Shilton por partilhar seus conhecimentos comigo, a Yane pelas conversas que me ajudaram a renovar meu fôlego. Embora não os conheça pessoalmente tenho um grande carinho por vocês.

Aos docentes entrevistados desta pesquisa, obrigada pela disponibilização do seu tempo e confiança. Além da coleta de dados vocês me permitiram um novo olhar sobre o ensino para as relações étnico-raciais.

Enfim, é uma lista muito grande, mas isso demonstra o quanto sou abençoada e filha de Deus. Encerro com um filme se passando na minha cabeça, foram momentos incríveis, angustiantes e muito produtivos. Não tem preço o conhecimento que adquiri durante o mestrado. Entendo que essa linha de chegada representa uma nova partida, pois aprendi quem sou é o que represento no mundo.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnica
ANPED	Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECAN	Centro de Cultura e Arte Negra
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
DRC-MT	Documento de Referência Curricular para Mato Grosso
FNB	Frente Negra Brasileira
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFG	Instituto Federal de Goiás
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Linc.	Licenciatura
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
NEABs	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
OCs-MT	Orientações Curriculares de Mato Grosso
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Produto Educacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC/MT	Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TEN	Teatro Experimental do Negro
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

RESUMO

O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar o desenvolvimento do trabalho dos/as docentes de História, a partir da formação Oficina de implementação da Lei 10.639/03 ofertada pelo CEFAPRO em 2015. Para tanto, definiram-se como objetivos específicos: analisar o plano de ensino de História dos professores que fizeram a Oficina de implementação da Lei 10.639/03; analisar o processo didático-pedagógico desenvolvido pelo/a docente da disciplina de História em relação à temática das relações étnico-raciais; compreender como a formação continuada docente pode contribuir para o ensino das relações étnico-raciais. Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, aliada à pesquisa bibliográfica e documental, que utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada aplicada aos docentes de História, participantes da pesquisa. O método utilizado para fundamentar a pesquisa foi o materialismo histórico dialético, em que o conhecimento se dá na/ pela práxis, cuja reflexão teórica tem função na ação para transformar. Por meio desse método foi possível desenvolver uma compreensão crítica da relação entre a formação continuada docente e o ensino da educação para as relações étnico-raciais. As análises dos dados indicaram que existe uma preocupação dos docentes entrevistados em trabalhar temas relacionados à perspectiva da lei 10.639/03. Demonstraram também a importância e a necessidade de investimentos na formação continuada docente, bem como a disponibilização de materiais pedagógicos que tratem do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira - aspectos preconizados pela Lei 10.639/03. Os achados da pesquisa revelaram que os desafios no ensino e na formação de professores relacionados ao ensino das relações étnico-raciais precisam ser enfrentados. Dessa forma, concluímos que a formação continuada docente é fator determinante no processo de construção de um ensino para as relações étnico-raciais. Como produto da dissertação, desenvolveu-se um guia didático para os docentes. A intenção que eles possam utilizá-lo como aparato teórico-metodológico, para o ensino das relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Formação Continuada, História, docente, étnico-raciais.

ABSTRACT

The general objective of this research was to analyze the development of the work of history teachers based on the training Workshop for the implementation of Law 10.639/03 offered by CEFAPRO in 2015. For that, we defined as specific objectives to analyze the History teaching plan of the teachers who took the Workshop for the implementation of Law 10.639/03 offered by Cefapro; to analyze the didactic-pedagogical process developed by the history teacher in relation to the theme of ethnic-racial relations; understand how continuing teacher education can contribute to the teaching of ethnic-racial relations. This is a qualitative research, combined with bibliographical and documentary research, which used a semi-structured interview applied to the teachers participating in the research as a data collection instrument. The method used to base the research was dialectical historical materialism, where knowledge is given in and through praxis, whose theoretical reflection has a function in action to transform. Through this method, it was possible to develop a critical understanding of the relationship between continuing teacher training and the teaching of education for ethnic-racial relations. Data analysis indicated that there is a concern among the professors interviewed to work on themes related to the perspective of Law 10,639/03. They also demonstrated the importance and need for investments in continuing teacher training, as well as the availability of teaching materials, that deal with the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture - aspects advocated by Law 10.639/03. The research findings revealed that the challenges in teaching and teacher training related to the teaching of ethnic-racial relations need to be faced. In this way we conclude that continuing teacher education is a determining factor in the construction process of teaching for ethnic-racial relations. As a product of dissertation, we developed a didactic guide for teachers. The intention is that they can use it as a theoretical-methodological apparatus for teaching ethnic-racial relations.

Keywords: Continuing Education, History, teacher, ethnic-racial.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO II	20
2 PERCURSO HISTÓRICO DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 ENTRE AVANÇOS E LIMITAÇÕES	20
2.1 Percurso Histórico da Lei 10.639/03.....	20
2.2 Avanços e retrocessos da implementação da Lei n. 10.639/03	28
CAPÍTULO III	36
3 FORMAÇÃO CONTINUADA, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA	36
3.1 Formação Continuada Docente e Relações Étnico-Raciais.....	36
3.2 Ensino de história para as relações étnico raciais	50
CAPÍTULO IV	58
4 PERCURSO METODOLÓGICO	59
CAPÍTULO V	63
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	63
5.1 “Oficina de Implementação da Lei n. 10.639/03”: Contribuições.....	63
5.2 O Processo didático-metodológico desenvolvido pelos docentes de história na temática das relações étnico-raciais.....	68
5.3 Formação continuada.....	72
5.4 O trabalho com a educação para as relações étnico-raciais	76
CAPÍTULO VI	80
6 PRODUTO EDUCACIONAL: Guia didático “Educação para as relações étnico-raciais: uma construção da identidade negra”	80
6.1 Descrição do Produto Educacional.....	80
6.2 Aplicação e avaliação do Produto Educacional	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	Error! Bookmark not defined.
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES	97
APÊNDICE A - Entrevista semiestruturada	97
APÊNDICE B – Questionário de avaliação do Produto Educacional	99
APÊNDICE C - Produto Educacional	101

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, como resultado das lutas contra o racismo evidencia-se, de forma mais intensa, as diversas violências cometidas contra as vidas negras, demonstrando o quanto ainda é preciso se avançar em relação às discussões e práticas pedagógicas sobre a temática étnico-racial, em todos os espaços da sociedade, principalmente a escola.

Nesse aspecto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) apontam que “a escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados” (BRASIL, 2004, p 15).

De acordo com as diretrizes, as escolas não podem improvisar. Assim, os desafios na promoção de uma educação para as relações étnico-raciais continuam mesmo após a promulgação da Lei n. 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos currículos das unidades escolares.

Diante disso, a formação continuada para as relações étnico-raciais torna-se imprescindível para que os docentes consigam lidar com as diferenças culturais e éticas da sociedade e dos alunos, bem como para que desenvolvam práticas pedagógicas para o ensino das questões raciais.

Posto isso, o presente estudo teve como ponto de partida a vivência da pesquisadora, enquanto professora formadora da disciplina de História, do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), órgão vinculado à Secretaria de Educação de Mato Grosso, localizado no município de Barra do Garças/Mato Grosso.

A atribuição na função de professora formadora fazia parte da Política de Formação do Estado de Mato Grosso, como direito regulamentada pela Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e como necessidade no processo de desenvolvimento profissional, implementada e consolidada pelo CEFAPRO.

Os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPROs/MT, foram criados pelo Decreto n° 2.007, de 29 de dezembro de 1997; Decreto n° 2.319, de 08 de junho de 1998, e Decreto n° 53, de 23 de março de 1999. Seu propósito inicial era atuar em programas de formação continuada e formação de

professores não habilitados. A partir do ano de 2005 foram transformados, pela Lei 8.405/2005, em unidades administrativas com a finalidade de desenvolver a formação continuada, o uso de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem e a inclusão digital de profissionais da educação básica da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso. Seu quadro de pessoal é composto por servidores da carreira dos Profissionais de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC.

A referida instituição possuía 15 polos¹ e seu objetivo foi promover a formação continuada dos profissionais da Educação Básica, ampliando discussões sobre a formação da consciência coletiva, a autonomia e a identidade profissional, essenciais ao exercício da função.

Durante o tempo de exercício na função (2012-2020), como professora formadora² de História no CEFAPRO, foram realizadas, juntamente com outros colegas da área de Ciências Humanas, algumas formações que tinham como objetivo corroborar com questões teórico-metodológicas referentes à área de Ciências humanas.

As formações realizadas partiam de propostas que a Secretária de Estado de Educação (SEDUC-MT) enviava ao CEFAPRO para avaliar a possibilidade de colocá-las em prática. Sendo assim, como a função da instituição visava promover a formação continuada, as áreas de conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática) avaliavam a demanda da SEDUC-MT e das escolas que compunham o polo e ofertava as formações.

Desse modo, a partir da demanda para a implementação da Lei n. 10.639/03 e a urgência da formação de professores da educação para as relações étnico-raciais, em 2015, propôs-se uma formação, a única nesse viés, realizada pela instituição. A Lei n. 10.639/03 alterou a Lei n. 9.394/96, a LDBEN, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e tornou obrigatória a inclusão, nos currículos da

¹ Inicialmente foram criados 02 (dois) polos (definidos geograficamente para atender os profissionais da rede pública dos 141 municípios do estado) localizados em Diamantino e Rondonópolis, posteriormente. A proposta foi assumida como uma política de Estado para a formação continuada dos profissionais da educação e ampliou-se para 13 (treze) centros, sendo estes localizados em: Sinop, São Félix do Araguaia, Matupá, Juara, Cáceres, Juína, Alta Floresta, Barra do Garças, Confresa, Primavera do Leste, Pontes e Lacerda, Cuiabá, Tangará da Serra.

² São algumas das funções do professor formador: Diagnosticar, junto aos professores, suas necessidades educativas, formativas, fazendo sempre uma retrospectiva da prática pedagógica. Planejar as ações de formação. Desenvolver projetos de intervenção referentes às necessidades diagnosticadas no seu campo de atuação. Garantir a implantação e a implementação das políticas de educação estadual e nacional.

Educação Básica, do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio.

Assim, desenvolveu-se junto aos docentes de História uma formação denominada “Oficina de Implementação da Lei n. 10.639/03”, com carga horária de 20 horas, ofertada aos professores das escolas estaduais, do município de Barra do Garças/Mato Grosso.

O objetivo dessa formação foi discutir possibilidades de implementação da referida Lei, por meio de ações afirmativas como medidas preventivas para a valorização da diversidade étnico-racial, contribuindo para o combate ao racismo e a discriminação de negros (pretos e pardos) e seus descendentes no âmbito escolar. As atividades realizadas tiveram como objetivo o desenvolvimento de discussões, a fim de contribuir com a compreensão do papel da escola e de seus profissionais, no desenvolvimento de ações voltadas para as questões étnico-raciais.

Assim fundamentado nas indicações acima, este trabalho tem como objetivo geral analisar o desenvolvimento do trabalho dos docentes de História, a partir da formação Oficina de Implementação da lei 10.639/03, ofertado pelo CEFAPRO. Como objetivos específicos, destacaram-se: analisar o plano de ensino de História dos professores que participaram da Oficina de implementação da Lei 10.639/03, ofertada pelo CEFAPRO; avaliar o processo didático-pedagógico desenvolvido pelo docente da disciplina de História, em relação à temática das relações étnico-raciais; compreender como a formação continuada docente pode contribuir para o ensino das relações étnico-raciais.

A realização da pesquisa justifica-se pela necessidade de se levantar conhecimentos que proporcionem um debate, envolvendo os professores de História e as questões educacionais voltadas para as demandas étnico-raciais.

No intuito de se compreender o que as pesquisas e produções nacionais discutiam em torno do tema “formação continuada de professores da disciplina de História voltadas para a implementação da Lei n. 10.639/03” foram realizadas consultas bibliográficas no banco de Teses e Dissertações do Repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo necessárias consultas em outras plataformas.

Diante disso, percebeu-se que as pesquisas realizadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes estão correlacionadas com o objeto de estudo dessa pesquisa. Contudo, compreendeu-se que as discussões em torno dos filtros

levantados, quais sejam: relações étnico-raciais, Formação Continuada de professores de história, Lei n. 10.639/2003, estavam sobre outros enfoques como: Formação continuada de professores para as relações étnico-raciais da educação infantil; olhar docente sobre a formação para as relações étnico-raciais; relações étnico-raciais na pós-graduação; formação continuada de professores para as relações étnico-raciais de escolas com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) alto; práticas e políticas curriculares da Lei n. 10.639/03 e as práticas pedagógicas; Literatura infanto-juvenil e as questões raciais.

Os conhecimentos produzidos levantam questões e conclusões relevantes, diante do tema abordado nessa pesquisa, porém as discussões que se quer realizar versam sobre o processo formativo contínuo dos docentes de História, voltado para o atendimento aos dispositivos da Lei Federal n. 10.639/03.

Durante a realização das pesquisas CAPES notou-se que entre os anos de 2003³ a 2007 há um pequeno número de trabalhos acadêmicos publicados nesse período, os quais discutem as relações étnico-raciais relacionadas à formação continuada e ensino de História. Somente após o ano de 2008, observou-se um crescimento no número de produções correlacionado ao objeto de estudo citado.

Diante disso, propôs-se uma pesquisa que provocasse um debate, envolvendo os docentes de História efetivos ou contrato temporário do município de Barra do Garças-MT, bem como a contribuição da formação continuada no processo de implementação da Lei n. 10.639/03 nos currículos escolares, compreendendo a importância de ações afirmativas em busca de “uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo” (BRASIL, 2004, p 08).

O referencial teórico desta pesquisa está constituído por autores que analisaram e discutiram assuntos relacionados à Lei 10.639/03, formação continuada docente e ensino de História. Para a análise da temática e dos dados levantados destacam-se alguns teóricos e suas obras: Costa (2013), Freire (2010), Fonseca (2003), Saviani (2012), Gomes (2008, 2011, 2012, 2017, 2018), Nóvoa (1999, 2009, 2017, 2022), Schmidt (2004), Silva (2011), Kuenzer (2011), Munanga (2019), Dourado (2016), Bittencourt (2018, 2009), Silva e Nunes (2020), dentre outros.

³ Ano da promulgação da lei 10.639/03.

Destaca-se que esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, aliada a pesquisa bibliográfica e documental. Para a coleta dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturada, com quatro docentes de História da rede estadual de ensino de Barra do Garças- MT que participaram, no ano de 2015, da formação “Oficina de implementação da Lei 10.639/03” e aceitaram participar da presente pesquisa.

O método de investigação utilizado foi o materialismo histórico-dialético, que contribui para se entender o objeto da pesquisa. Assim, os docentes participantes, objetos de estudo, são compreendidos como seres históricos, em constante movimento e que se desenvolvem a partir das práticas sociais e das leis fundamentais que resultam em contextos históricos específicos.

O presente estudo, além da introdução, considerada como primeiro capítulo, encontra-se estruturado da seguinte forma:

O segundo capítulo, refere-se ao percurso histórico da promulgação da Lei n. 10.639/03, os avanços e retrocessos da sua implementação no campo educacional.

O terceiro capítulo faz uma articulação entre a formação continuada docente e as relações étnico-raciais, discutindo o ensino de História, a partir desse panorama.

O quarto capítulo, expõe-se o percurso metodológico da pesquisa, o qual enuncia sua caracterização geral, o público alvo, os procedimentos de coleta dos dados, o tratamento e a análise dos dados.

O quinto capítulo, apresentam-se os resultados e discussões do estudo, em que se procurou dar voz aos docentes participantes deste estudo. As reflexões partiram dos dados coletados pela pesquisa, aliados ao referencial teórico do segundo e terceiro capítulo.

O sexto capítulo, aborda-se a descrição do Produto Educacional, elaborado em forma de guia didático, bem como seu processo de aplicação e avaliação pelos participantes da pesquisa.

CAPÍTULO II

2 PERCURSO HISTÓRICO DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03: ENTRE AVANÇOS E LIMITAÇÕES

Neste capítulo apresentam-se o percurso histórico da promulgação da Lei n. 10.639/03, bem como os avanços e retrocessos em relação ao processo de implementação desta lei. Considera-se relevante resgatar o processo histórico que antecedeu a sua promulgação, pois ela advém de muitas lutas empreendidas pelo movimento negro e representa um avanço, no sentido de corrigir injustiças acumuladas e escondidas ao longo do tempo. Entende-se também importante e necessário o debate sobre a obrigatoriedade de sua implementação nas escolas brasileiras.

2.1 Percurso Histórico da Lei 10.639/03

A Lei n. 10.639/03 alterou a Lei n. 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a inclusão nos currículos da Educação Básica o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio não foi sancionada do dia para a noite, ela foi fruto de intensas lutas do movimento negro no Brasil, sendo fator fundamental na construção de políticas públicas de reparação das injustiças acumuladas e camufladas contra a população negra.

Após a abolição da escravidão, em 1888, a população negra foi lançada a própria sorte, conforme expressão de Florestan Fernandes (1978). Porém, esse fato não livrou os negros da discriminação racial e suas consequências, como a miséria e a exclusão social, ele contribuiu para que se iniciasse uma luta, principalmente pelo direito à educação (SANTOS, 2005).

Desse modo, a população negra precisava encontrar formas de resistência, ainda que silenciosas, para situações de preconceito e discriminação que os marginalizavam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para enfrentar a situação de marginalização “ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil,

criando inicialmente dezenas de grupos em alguns estados da nação” (DOMINGUES, 2007, p. 103).

O período, pós-abolição, foi de grandes embates, surgindo a imprensa negra, jornais publicados por negros e elaborados para tratar de suas questões. Esses jornais se tornaram veículos importantíssimos tanto para a denúncia da segregação racial quanto para pensar soluções para o racismo existente na sociedade brasileira (DOMINGUES, 2007).

É importante destacar que a maioria da população negra nessa época não era alfabetizada. Segundo Gonçalves e Silva (2000), a imprensa negra, nesse período, possuía um espaço limitado de circulação entre aqueles que possuíam em sua história uma pequena escolarização. Porém, isso não impediu os jornais de continuarem denunciando e exigindo direitos para a população negra.

Diante desse cenário de lutas contra a discriminação racial foi fundada, em 1931 a Frente Negra Brasileira (FNB), considerada substituta do Centro Cívico Palmares, porém com caráter mais político. Seu objetivo foi defender os direitos civis dos negros e organizar manifestações públicas para reivindicá-los. Destaca-se como principal pauta o direito à educação. O nascimento da FNB se deveu a muitas experiências acumuladas pelos movimentos empreendidos pela população negra, antes, durante e após o período abolicionista.

Faziam parte da FNB “massa de cor (desempregados, trabalhadores de cargos subalternos e serviços braçais) e, em menor escala, parte de segmentos das camadas médias negras (funcionários de escritórios e profissionais liberais)”. (DOMINGUES, 2007, p. 352). A FNB experimentou um rápido crescimento e se tornou a entidade negra mais importante do país, alcançando a marca de 20 mil associados, sendo boa parte composta por mulheres negras.

A grande participação das mulheres na FNB era movida pelo desejo de serem inseridas na política brasileira. Embora não tenham assumido cargos de destaque, as mulheres fretenegrinas sempre estiveram presentes em todo período de existência da FNB (DOMINGUES, 2007).

Essas organizações, conhecidas como entidades ou sociedades negras, tiveram grande importância social, porque elas eram um meio que os negros encontraram para “aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra”. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 139).

Várias escolas foram mantidas pelo movimento negro e, para alcançar os que não sabiam ler, usavam os discursos nas festas cívicas, em frente aos túmulos de grandes personalidades negras, bem como em meio aos bailes, e outros, no sentido de articular forças para tornar necessária e obrigatória a escolarização e a educação profissional para os negros (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Um importante jornal dessa época, “A voz da raça”, mantido pela entidade, combatia o racismo e defendia políticas voltadas à melhoria das condições de vida da população negra. Em 1936, a FNB se transformou em partido político, pretendendo participar das próximas eleições. Com a instauração da ditadura do ‘Estado Novo’, em 1937, tanto a FNB como outras organizações e partidos políticos foram dissolvidos. Foram anos de intensa violência e repressão política e o movimento negro precisou agir na clandestinidade.

Destaca-se que durante esse período os negros continuaram suas ações, embora tímidas, contra a discriminação racial no Brasil. Houve uma interrupção nas ações sociais para a população negra. Somente no ano de 1946, Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos⁴, se organizou em torno do Teatro Experimental do Negro (TEN), criado em 1944, para debater a nova carta constitucional, após a queda da ditadura varguista (GONÇALVES; SILVA, 2000). O período entre 1946 a 1950 foi importante para o aprendizado político dos negros, principalmente para o estabelecimento de alianças com alguns setores da intelectualidade nacional e estrangeira.

Em 1950 foi realizada uma pesquisa pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), cujo objetivo consistia em fazer uma análise da situação racial do Brasil. Esta pesquisa contou com os estudos de Thales de Azevedo (médico), Oracy Nogueira (sociólogo) e Florestan Fernandes (sociólogo). A ideia de que as relações raciais no Brasil ocorriam de forma harmoniosa contribuiu para que pesquisas fossem realizadas, a fim de compará-la com a realidade Norte-americana e Sul-africana (CAVALCANTI, 2021). Para a autora, a Organização das Nações Unidas (ONU) enxergava o Brasil como exemplo positivo na convivência entre diferentes grupos étnicos.

Assim, o projeto UNESCO realizou pesquisas nos Estados da Bahia, São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco. Para Maio (2008) esse projeto foi um marco na

⁴ Principais intelectuais negros brasileiros nos 1950.

história das ciências sociais no Brasil. Os estudos realizados nas regiões nordeste e sudeste revelaram dados sobre a existência do preconceito e a discriminação racial no Brasil.

A partir de então, vários pesquisadores como Florestan Fernandes e outros se aproximaram das organizações negras para inaugurar estudos que denunciavam o paraíso racial brasileiro. E uma das maiores bandeiras da luta para o movimento negro continuava sendo a Educação (GONÇALVES; SILVA, 2000).

O TEN, criado para promover o protagonismo negro, buscou aliar a educação formal e a cultura nas suas práticas e propostas. Porém, os membros do TEN acreditavam que somente a escolarização não seria capaz de preparar os negros para a vida civil, pois era preciso libertá-los do “profundo sentimento de inferioridade cujas raízes estão na cultura brasileira” (GONÇALVES, SILVA, 2000, p. 149).

Assim, por meio de experiências cênicas, os negros participantes do TEN seriam habilitados a entender criticamente os espaços que ocupavam e que poderiam vir a ocupar dentro do contexto nacional. Desse modo, umas das principais ambições do TEN era o reconhecimento e a exaltação do legado humano e cultural do africano no Brasil. Porém, diante de muitas dificuldades financeiras e a instauração da ditadura militar em 1964, o TEN encerrou sua história, em 1968, mas seu legado permaneceu como inspiração para o teatro brasileiro.

De acordo com Domingues (2007), a ditadura militar praticamente baniu a discussão pública sobre a questão racial. Mesmo assim, os movimentos sociais negros continuaram lutando por seus direitos na clandestinidade. A partir da década de 1970, com a ascensão dos movimentos populares, sindical e estudantil houve uma reorganização política na luta contra o racismo.

Em busca de ressignificar sua identidade foi fundada pelos estudantes o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN), e a imprensa negra voltou a dar sinal de vida. Nesse interim, em 1978 houve a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), cujo embrião era “a organização marxista de orientação trotskista, Convergência Socialista” (DOMINGUES, 2007, p. 112). Essa organização foi responsável pela formação política e ideologia das lideranças da nova fase do movimento negro.

De acordo com Martins (2022), o MNU se tornou na década de 1980 uma referência para outras instituições destinadas à causa negra no Brasil. Para a autora, a luta empreendida pelo movimento negro por direitos sociais teve reflexo direto na Constituição Federal de 1988. Assim, o debate compõe a pauta da agenda nacional.

Todas as lutas empreendidas pelo movimento negro tiveram grande impacto e marcam as transformações sociais e políticas, principalmente a garantia de direitos sociais e individuais ocorridas, a partir da década de 1980.

O Estado sempre esteve ausente no que se refere à questão racial, e somente a partir da década de 1980, “com o centenário da abolição da escravatura e a promulgação da nova Constituição, que tornou crime a prática de racismo” (SILVERIO et al, 2010, p. 62), as mudanças na legislação se tornaram mais significativas.

Para Gomes e Rodrigues (2018) a carta magna de 1988 teve um grande impacto, no sentido de reduzir as desigualdades raciais. Para as autoras, esse avanço em relação a outras legislações, como a Lei Afonso Arinos⁵ de 1951, foi significativo, embora não ficasse claro no texto da Constituição, em quais situações de preconceito seria considerado crime. Segundo as autoras, todas as ações do movimento negro, bem como seu protagonismo, foram e continuam sendo cruciais para o avanço no debate sobre a questão étnico-racial no Brasil.

De acordo com Gomes e Rodrigues (2018, p. 942) “todos os desdobramentos das políticas de igualdade racial nos estados, nos municípios e no Distrito Federal têm respaldo legal na CF/88”, pois foi a partir dela que foi possível a garantia de direitos à população negra. Destaca-se também o papel de Abdias do Nascimento, primeiro deputado federal negro a defender no Congresso questões relacionadas à igualdade étnico-racial.

Um fato importante ocorrido na década de 1990 foi a *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo pela Cidadania e a Vida*. O evento reuniu mais de 20 mil pessoas, no dia 20 de novembro, em Brasília, ano do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares. O principal objetivo da marcha era ampliar o debate sobre o racismo e protestar contra as péssimas condições de vida da população negra.

Houve, nessa época, uma intensa busca por alianças com outros grupos que também sofriam repressão, com a intenção de unificar a luta pelo poder. Gomes (2011) ressalta o movimento negro como um movimento social, e como sujeitos coletivos que organizam práticas para a defesa de seus interesses. Enquanto sujeito

⁵ A Lei Afonso Arinos – Lei 1390/51 conhecida pelo nome do seu autor o então deputado federal pela UDN, **Afonso Arinos** de Melo Franco, tornava contravenção penal a discriminação racial. Ela serviu para alertar a população brasileira que o racismo era crime. Porém, não obteve tanto efeito na prática, pois não havia condenação.

político organizam seus discursos, visando que os indivíduos que fazem parte do movimento reconheçam-se nesses novos significados e novas ações impetradas.

Na mesma época, destacam-se também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que é uma política pública para a educação em âmbito nacional e que introduziu o tema transversal "Pluralidade Cultural", contemplando as questões da diversidade, em uma perspectiva universalista de educação e de política educacional (GOMES, 2011).

Porém, as questões raciais se encontram diluídas "no discurso da pluralidade cultural, o qual não apresenta um posicionamento explícito de superação do racismo e da desigualdade racial na educação nas suas propostas" (GOMES, 2011, p.114), ou seja, nos documentos oficiais não há uma clareza sobre a superação da discriminação e da desigualdade racial no ambiente escolar.

O movimento negro incluiu em sua pauta de reivindicação, junto ao Estado brasileiro, "o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira" (SANTOS, 2005, p. 23). Assim, considerando legítima a luta dos movimentos sociais negros e as pressões antirracistas, vários estados e municípios se viram pressionados a reformular as normas que regulavam os sistemas de ensino.

Alguns municípios como Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Teresina deixaram de adotar livros didáticos que contribuíam para a disseminação do preconceito e da discriminação racial. E algumas disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano foram introduzidas nos ensinos Fundamental e Médio, das redes estaduais e municipais, como fruto das pressões e articulações políticas do movimento negro (SANTOS, 2005).

As ações do movimento negro se destacaram ao longo da história "como sujeito político cujas reivindicações conseguiram, a partir do ano 2000, influenciar o governo brasileiro e os seus principais órgãos de pesquisa" (GOMES, 2011, p.134).

Assim, com a chegada do século XXI, houve uma "inflexão", sobre o lugar da questão racial nas políticas públicas educacionais (GOMES, 2011). Para a autora, a *3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância*, promovida pela ONU, na cidade de Durban em 2001, na África do Sul, representou um marco para que as entidades do Movimento Negro avaliassem a necessidade de se implantar ações afirmativas no Brasil.

As mudanças oriundas desses contextos internacionais provocaram, no Brasil, um processo de aperfeiçoamento do Estado Democrático de direito, “quando governos de esquerda comprometidos com a superação das desigualdades e sensíveis às demandas dos estados municípios” (MUNANGA, 2019, p. 06).

Destarte, as pressões do Movimento Negro e dos movimentos sociais forçou o Estado brasileiro a assumir internacionalmente, durante a Conferência de Durban na África do Sul, que existia racismo no Brasil e que seria necessário um comprometimento do governo, para implementar políticas de ações afirmativas de superação ao racismo.

Este fato representou uma vitória não só do movimento negro, mas de todos aqueles que acreditam que é possível construir uma sociedade antirracista. Para isso, há a necessidade de se “combater o racismo na esfera federal, nas administrações estaduais, municipais e distritais, bem como no campo jurídico e legislativo” (MUNANGA, 2019, p. 07).

São perceptíveis os impactos provocados pela luta do movimento negro no combate ao racismo. Nessa direção, foi promulgada no ano de 2003, pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, a Lei Federal n. 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), institucionalizando a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana e Afro-brasileira nas escolas de educação básica das redes públicas e privadas.

É importante ressaltar que o referido documento (LDBEN 9.394/96) abordava de maneira genérica a questão étnico-racial, e isso é perceptível no artigo 26 parágrafo 4º que diz: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996, p. 20).

Não obstante, esse caráter genérico é revisto e modificado quando da sanção da Lei n. 10.639/03, em que o artigo 26 sofreu alteração e passou a ser escrito da seguinte forma: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2004).

Algumas mudanças, referentes a políticas públicas para implementação da Lei n. 10.639/03, destacadas por Munanga (2019) foram: a criação da Secretaria de

Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)⁶ e, no Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Nesse âmbito, em 2015, no governo Dilma Rousseff, a SEPPIR foi integrada ao Ministério de Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, como medida de enxugamento da máquina administrativa. E, no governo Michel Temer, em 2016, passou a ser vinculada à pasta dos Direitos Humanos. Nota-se que a partir desse momento a SEPPIR foi descaracterizada e perdeu seu *status* de secretaria, representando um retrocesso para a visibilidade das questões étnico-raciais.

No ano de 2019, devido a ataques conservadores, o ministro da Educação da época, Ricardo Vélez Rodriguez, extinguiu a SECADI. Foram criadas duas novas secretarias: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação. Isso revela um novo momento histórico, no qual o Estado Democrático de Direito se encontrava ameaçado e isso refletiu muito na educação para as relações étnico-raciais, uma vez que se instituiu uma Base Nacional Comum Curricular que enfraquece a formação humana.

Registra-se que, a partir da eleição do presidente Luíís Inácio Lula da Silva em 2023, a SECADI voltou à estrutura do MEC para auxiliar o Governo Federal em seu projeto de união e reconstrução do Brasil, principalmente em relação à luta contra o racismo e a discriminação.

Nesse sentido, a mobilização social empreendida pelo movimento negro gerou embates que culminou na promulgação da lei n. 10.639/03. Desse modo, a bandeira alçada pela FNB e o TEN fazem parte de um processo emancipatório de sociedade que tem suas ações coletivas no campo da educação.

Para Gomes (2005) existe um abismo racial entre brancos e negros, pois quanto mais se nega o racismo no Brasil, seja na escola, na sociedade, no poder público, mais ele ganha força. Isso se revela quando “as condições de vida, emprego, saúde, escolaridade, entre outros índices de desenvolvimento humano, vividos por negros e brancos, comprovam a existência de uma grande desigualdade racial em nosso país” (GOMES, 2005, p. 47). Quando não se educa e ensina os alunos que

⁶ Foi fundada em 21 de março de 2003, seu objetivo era promover ações de enfrentamento do racismo no Brasil. Idealizada no âmbito do Governo Federal, estava vinculada ao Ministério da Justiça e Cidadania (MJC). Defendiam a criação de políticas públicas com a finalidade de corrigir desigualdades raciais acumuladas ao longo dos anos. A política de cotas Lei ° 12.711/12 e a criação do Estatuto da Igualdade Racial Lei 12.288/10 foram conquistas dessa secretaria.

essas diferenças são produzidas a partir das relações de poder, a consequência é a hierarquização e a naturalização das diferenças que vão sendo transformadas em algo natural.

Assim, é necessário e urgente o enfrentamento do racismo, que insiste em permanecer na sociedade brasileira.

2.2 Avanços e limitações da implementação da Lei n. 10.639/03

A promulgação da Lei n. 10.639/03 foi fruto de muitas lutas e conquistas do movimento negro, na busca de se promover uma ressignificação e valorização dos conhecimentos, antes negados à população negra. O que tem se observado nesses dezenove (19) anos de promulgação da lei é que os desafios referentes ao processo de implementação ainda continuam.

Esta lei contribui para o rompimento de paradigmas imaginários, principalmente os eurocêntricos acerca da população negra, e busca construir uma nova perspectiva de ensino para as relações étnico-raciais. Isso significa que, a partir dos marcos legais conquistados, se tornou obrigatória a incorporação nos currículos da Educação Básica o ensino de História e Cultura africana e Afro-brasileira.

Para Costa (2013, p. 21), a educação brasileira tem um ensino baseado em uma única história, aquela que privilegia os europeus em detrimento da população africana. Isso dificulta a compreensão da “diferença como construção social e também como fator de produção e naturalização de desigualdades raciais”.

Diversas pesquisas apontam os avanços e os retrocessos do processo de implementação, a partir da promulgação da Lei n. 10.639/03. Chama-se a atenção para o fato de que após a promulgação da referida lei ampliou-se as publicações de livros, estudos e núcleos de pesquisa em torno dela. De certo modo, essa lei trouxe diversos desafios aos profissionais da educação, principalmente ao docente que deve direcionar o conhecimento para as relações étnico-raciais.

Destaca-se que a Lei n. 10.639/2003 foi alterada em 2008, Lei n. 11.645/08, e passou a incluir a História e a Cultura dos povos indígenas brasileiros em seu teor. O objetivo foi fomentar reflexões sobre diversos aspectos da vida dos indígenas, como a dinâmica das relações hierárquicas nas comunidades, as estratégias utilizadas para enfrentar os desafios da sobrevivência, dentre outros. Porém, o foco desta

investigação está voltado para o primeiro recorte da Lei, ou seja, “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

Como desdobramento da lei n. 10.639/03 dois documentos orientam sobre a sua efetivação no cotidiano escolar, um é o Parecer n. 03/04 e a Resolução n. 01/04, do Conselho Nacional de Educação, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Outro documento que surge em decorrência do parecer foi o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes, elaborado e publicado pelo Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2009.

A proposta de educação enfatizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) rompe com a “perspectiva de uma história de via única, à medida que propõe recomposição curricular” (COSTA, 2013, p. 21).

A partir desse contexto, apresentam-se alguns resultados de pesquisas referentes aos avanços e retrocessos, após a promulgação da lei n. 10.639/03. Trata-se de uma sistematização para entender o que os estudiosos abordaram em suas pesquisas, a respeito da produção de conhecimento sobre as relações étnico-raciais.

Considerando a Lei n. 10.639/03 uma política pública, ela representa uma ação afirmativa que, segundo o MEC, tem como objetivo eliminar as desigualdades e segregações entre negros e brancos, de forma que não se mantenham grupos elitizados e grupos marginalizados na sociedade.

Desse modo, Prado e Fátima (2016) afirmam que, mesmo após a promulgação da lei, ainda faltam livros didáticos que abordam, especificamente, as questões étnico-raciais tanto para o estudante como para o docente. Um ponto importante destacado pelas autoras é a qualificação dos docentes para desenvolverem um trabalho com a educação para as relações étnico-raciais.

Assim, para a efetivação e cumprimento da lei é preciso capacitar e qualificar os educadores pois, “muitos docentes sequer conhecem a lei e suas implicações, e a desinformação gera o distanciamento e falta de interesse sobre a temática” (PRADO; FÁTIMA, 2016, p.137). Isso demonstra que, para desenvolver o trabalho com as relações étnico-raciais, é preciso investir na formação inicial e continuada dos docentes. Importante destacar que não basta apenas tornar uma disciplina como obrigatória é preciso criar as condições e materiais específicos para sua efetivação.

Para Araújo (2021, p. 282), a proposta da Lei n. 10.639/03 é revolucionária para a educação brasileira, visto que “questiona universalismos acadêmicos que domesticam a educação brasileira numa matriz branca, europeia, capitalista, cristã, machista, homofobia e individualista”. Segundo a autora o principal entrave para a aplicação da lei está no reflexo deixado pelo racismo estrutural brasileiro⁷. Situação preocupante para os docentes, porque a Lei 10.639/03 poderia transformar a escola brasileira em uma escola diversa, porém o que se percebe são iniciativas individuais, sem a articulação de ações em conjunto com a comunidade escolar.

Em 2012, Nilma Lino Gomes⁸ e Jesus, com financiamento do MEC, UNESCO e com apoio de diversos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), realizaram em todas as regiões do país a pesquisa denominada *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003*. O estudo teve como objetivo mapear, identificar e analisar “o grau de enraizamento da Lei nos sistemas de ensino e as condições de sua implementação, bem como a analisar, *in loco*, práticas pedagógicas realizadas pelas escolas públicas estaduais e municipais do país” (GOMES; JESUS, 2012).

O referido estudo expõe a necessidade de concretização das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) que versam sobre o processo de implementação da DCNERER. A pesquisa apontou também a importância dos NEABs como responsáveis pela divulgação, no meio acadêmico nacional e internacional, da Lei n. 10.639/2003, bem como sua contribuição no desenvolvimento de vários projetos aprovados em editais públicos do MEC.

Embora a pesquisa tenha se dado por amostragem, Gomes e Jesus (2012) ressaltam que os resultados fornecem pistas importantes para se entender que não há uniformidade no processo de implementação da lei n. 10.639/03, pois esse é um campo marcado por desafios, avanços e tensões.

Jesus (2013) aborda em suas pesquisas que ainda há um trabalho muito árduo para ser feito, pois mesmo sem materiais adequados, com lacunas na formação inicial e sem uma formação continuada consistente, os professores buscam desenvolver de

⁷ Segundo Almeida (2019) o racismo é estrutural porque integra a organização política e econômica da sociedade. Ele se estabelece na dimensão institucional da sociedade de maneira a solidificar o ordenamento cotidiano dessas instituições. As instituições são racistas porque a sociedade é racista.

⁸ Professora titular emérita da Faculdade de Educação da UFMG, atuou como ministra da SEPPIR em 2015 e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016).

maneira autônoma e com parcerias seu trabalho. Segundo a autora ainda é um grupo pequeno os que conseguem romper com práticas antirracistas e cumprir com a que está determinado na lei n. 10.639/03.

Embora exista uma descontinuidade de ações nas práticas pedagógicas, é possível visualizar avanços nos processos de emancipação para a implementação da lei. Não se trata de avaliar o que está sendo feito, mas buscar, de forma coletiva, “a elaboração de subsídios pedagógicos à implementação de uma lei tão cara na História do movimento Negro na sociedade brasileira” (JESUS, 2013, p. 128).

Outro estudo que apresentou os avanços e retrocessos no processo de implementação da lei n. 10639/03 foi a pesquisa desenvolvida por Almeida e Sanchez (2017). Por meio da análise das políticas públicas e produções acadêmicas buscaram investigar e compreender os desafios da implementação dessa legislação. Foram apontados pelos autores vários fatores que têm dificultado o processo de implementação da lei, porém o foco do estudo se encontra nas iniciativas governamentais.

De acordo com o referido estudo, o principal problema para a execução da lei se encontra em inseri-la “em um sistema educacional com bases ideológicas racistas” (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 59). Desse modo, a escola deve ser capaz de proporcionar um ambiente de ensino que desvele as desigualdades presentes na sociedade, sejam elas de classe, gênero, étnico-raciais ou qualquer outro tipo de discriminação.

Partindo dessa premissa, e a partir da perspectiva de análise discutida na referida pesquisa, percebe-se que tanto o Parecer 003/2004; a 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 indicam caminhos para o processo de implementação da lei nas instituições escolares.

No entanto, é desafiador para as escolas construírem esses caminhos, pois, como política pública, demanda de todos os profissionais envolvidos no processo de implementação uma postura crítica frente ao trabalho desenvolvido sobre a inclusão no currículo da História e Cultura africana e Afro-brasileira.

Uma grande dificuldade apontada no processo de implementação da lei n. 10.6309/03 está na formação dos profissionais de ensino para atendimento dos

dispositivos propostos pela legislação, havendo necessidade de investimento tanto na formação inicial como continuada.

Em relação ao material didático disponibilizado para as escolas, a pesquisa de Almeida e Sanchez (2017) revela que parte dos livros didáticos ainda reproduzem estereótipos e visões negativas em relação à população negra, porém explicitam que houve uma melhoria de produções que representam o negro, após a promulgação da Lei n. 10.639/03.

É preciso compreender, “de que maneira as ações de formação de professores e elaboração de material têm levado a resultados mais favoráveis ao objetivo de vivência dos preceitos legais no cotidiano das escolas” (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 71). É notável que a formação de professores tanto a inicial como a continuada e a disponibilidade de materiais didáticos variados são indispensáveis ao processo de implementação da lei.

Observa-se que é preciso criar espaços de discussão sobre a lei nas escolas, vinculando o conhecimento científico às práticas pedagógicas cotidianas. Os documentos para implementação estão todos disponibilizados no portal do MEC. Porém não se trata apenas de uma implementação esporádica, mas buscar, por meio do acompanhamento do poder público, entender quais tem sido seus impactos nas redes e unidades de ensino.

A pesquisa em destaque corrobora, de forma significativa, no entendimento do processo de implementação da lei. Principalmente quando fica evidente a necessidade de aprofundamento sobre o tema “para a melhor compreensão de seus múltiplos aspectos e a elaboração de alternativas de ação e intervenção” (ALMEIDA; SANCHES, 2017, p. 77). Os autores destacam ainda o importante papel das universidades e das pesquisas nesse processo.

Durante o processo de investigação, Almeida e Sanches (2017) destacam que foi possível perceber avanços pouco expressivos, denotando que não basta apenas uma legislação específica, que oriente a sua implementação, é preciso investimento do poder público, avaliação e acompanhamento de como o processo está ocorrendo nas instituições escolares.

Silva e Silva (2021) afirmam que nos anos de 2003 a 2015, em que estiveram no poder governantes progressistas, as reivindicações do movimento negro começaram a ser atendidas pelo MEC e pela SECADI. No entanto, com a crise política de 2016, em que foi destituída do poder a presidenta em exercício, Dilma Rousseff,

por meio de um *impeachment*, houve o retorno do conservadorismo em vários órgãos importantes como o MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE).

Neste âmbito, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2017, percebe-se uma descontinuidade na implementação de políticas públicas educacionais, principalmente referentes à Lei n. 10.639/03. A BNCC é um documento normativo elaborado pelo MEC, o qual define as aprendizagens que devem ser desenvolvidas em todas as etapas da Educação básica.

Assim, a BNCC direciona como os currículos e propostas pedagógicas das escolas das redes públicas e privadas devem ser organizados. Importante destacar que a versão homologada em dezembro de 2017, não contempla o Ensino Médio, apenas a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Anterior à aprovação da BNCC, várias entidades foram contrárias a sua proposta, uma delas foi a Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd). A entidade chegou a elaborar e apresentar uma carta baseada em pesquisas apresentadas no GT-12 - Currículo, apresentando fragilidades da proposta da BNCC (SILVA; SILVA, 2021).

As fragilidades apontadas dizem respeito principalmente, à fragmentação do conhecimento e do desenvolvimento humano e às questões étnico-raciais, de gênero e orientação sexual. Por esse viés, é possível notar que “a aprovação da BNCC e seus objetivos deixam claros que estão a serviço dos interesses hegemônicos, para a oferta de uma formação aligeirada e voltada para o trabalho” (SILVA; SILVA, 2021, p. 561).

Segundo Fagundes e Cardoso (2019, p. 64), o espaço público escolar é onde a diversidade e a diferença se encontram, desse modo, a consideram um lugar fundamental para se discutir as mudanças que vem acontecendo e “contribuir para melhoria de vida de uma população que constitui a maior parcela da população brasileira e desempenha papel fundamental na construção de nossa identidade individual e coletiva”.

Portanto, o discurso de que uma reforma curricular pode eliminar as disparidades sociais é enganosa, pois o seu propósito é perpetuar a desigualdade entre as classes sociais marginalizadas (SILVA; SILVA, 2021). Isso se revela porque a elaboração da BNCC ficou a cargo de comissões que procuraram manter o interesse de grandes empresas.

Os elementos presentes na pesquisa de Fagundes e Cardoso (2019) demonstram que a BNCC não poderá ignorar o que a Lei n. 10.639/03 prevê para o

enfrentamento ao racismo, e que as questões étnico-raciais precisam ser abordadas, pois do contrário estará infringindo a lei. Embora o grupo propositor da BNCC não a considere como currículo, servindo para orientar as escolas, sobre quais conteúdos devem ser trabalhados com os estudantes no currículo escolar. Destaca-se que a BNCC tem como forte objetivo o controle do mesmo, fragilizando o trabalho das escolas, principalmente a autonomia dos professores.

Destaca-se também que a BNCC é um documento que não pode ser ignorado, pois, norteiam as políticas nacionais de educação e reorientam os currículos das redes de ensino. Segundo Fagundes e Cardoso (2019), a BNCC causa indignação pelo fato de constituir uma ameaça a conquistas recentes do Movimento Negro, como a Lei n. 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana.

Mesmo diante de um cenário de tensões no campo educacional não se deve esquecer que a luta empreendida pelo Movimento Negro foi marcada por conquistas para a população negra. Dentre elas, destacam-se as que ainda estão em vigor: a Lei n. 10.639/2003; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; 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; o Plano Nacional de Educação; o Estatuto da Igualdade Racial; as Diretrizes da Educação Escolar Quilombola; as Diretrizes para a Formação Inicial e Continuada de Professores.

Para Fagundes e Cardoso (2019), com a lei da reforma do Ensino Médio, Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a BNCC, as questões étnico-raciais foram reduzidas em todas as fases da Educação Básica. Isso demonstra os desafios para o cumprimento da lei e reitera a importância de que o ensino seja pautado na Cultura africana e Afro-brasileira.

Com a reforma do ensino médio ficou difícil para os estudantes terem acesso a conhecimentos que focam os valores humanos, “que discutem a alteridade, a convivência com os diferentes sujeitos e culturas. Porque essas questões ultrapassam o que é proposto nas competências da BNCC”. (FAGUNDES; CARDOSO, 2019, p. 67).

Para Gomes e Rodrigues (2018) há muitos motivos para comemorar os avanços promovidos pela Lei n. 10.639/2003, porém é necessário continuar a luta para que a sua implementação seja efetivada. É notório que as reformas pensadas

pelo viés regulatório têm exercido um papel decisivo nesse processo, porém elas não podem ser definidoras das ações efetivadas e desenvolvidas na escola acerca das relações étnico raciais.

Em suma, o debate proporcionado por estas pesquisas demonstrou que passados vinte anos desde a promulgação da lei, percebe-se que ela não foi totalmente efetivada, porém não se pode deixar de celebrar os avanços e os passos importantes que foram dados. Constatou-se durante o estudo uma grande necessidade de investimento na formação inicial e continuada, bem como a ampliação de recursos para investir em materiais didáticos.

Importante destacar também que as iniciativas governamentais, como a criação da SEPPIR, a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, a Lei de Cotas para estudantes negros, indicam um caminho positivo em relação a uma sociedade com melhores oportunidades para a população negra. Ao mesmo tempo, destaca-se a importância das universidades e suas pesquisas nas discussões das questões raciais.

Compreendeu-se, a partir da contribuição de cada autor estudado, que a abordagem sobre as relações étnico-raciais precisa estar articulada ao currículo escolar. Não se trata apenas de contar com a boa vontade de alguns profissionais da escola, que de maneira improvisada e com pouca orientação pedagógica, trabalham as relações étnico-raciais.

Nesse sentido, para além de cumprir uma exigência legal sobre o ensino de História e Cultura afro-brasileira ao currículo escolar, trata-se de uma questão que envolve o combate ao preconceito e a discriminação, visto que essa não é uma questão individual ou de um grupo étnico, mas da sociedade brasileira como um todo.

CAPÍTULO III

3 FORMAÇÃO CONTINUADA, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA

Como afirmado anteriormente, a promulgação da Lei n. 10.639/03 e o conjunto de normativas que a acompanhou exigem das instituições escolares a efetivação desse dispositivo legal. Desse modo, são necessários investimentos na formação continuada dos docentes para que eles possam articular os conhecimentos das relações étnico-raciais a sua prática pedagógica.

Neste capítulo aventa-se a articulação entre formação continuada docente, as relações étnico-raciais e o ensino de História. Para tanto, discute-se o processo histórico da formação de professores, bem como a relevância da formação continuada docente no ensino das relações étnico-raciais. E ainda, observam-se as articulações entre o Ensino de História e as Relações Étnico-Raciais.

3.1 Formação Continuada Docente e Relações Étnico-Raciais

A formação docente vem ao longo do tempo passando por muitas transformações estruturais. Um cenário marcado por mudanças e permanências no processo formativo docente. Nesse contexto, percebe-se que as alterações institucionais e organizacionais ocorreram para atender, também, as orientações dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial.

Isso revela que diante das mudanças ocorridas na educação, principalmente na formação de professores, é preciso repensar as necessidades formativas dos professores, uma vez que a formação continuada é condição necessária ao longo da carreira docente.

No Brasil, as mudanças educacionais ocorridas, a partir da década de 1990, têm provocado discussões, sobretudo quanto à orientação das políticas públicas para a formação continuada de professores. Nesse sentido, considera-se necessário buscar no contexto histórico elementos para entender como se constituiu o processo de formação docente no Brasil, até a chegada aos atuais paradigmas.

No Brasil, a questão da preparação de professores surge de maneira explícita, após o processo de independência (SAVIANI, 2009). Com as transformações sociais

cogitou-se a organização da instrução por meio das Escolas Normais (instituições encarregadas de preparar professores). Conforme o autor, as províncias começaram a utilizar as escolas normais para preparar seus professores.

Na visão de Saviani (2009), era urgente a organização dos sistemas nacionais de ensino, portanto foi estabelecida a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e a Escola Normal, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar professores do ensino primário.

O currículo dessas escolas pressupunha que “os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico” (SAVIANI, 2009, p.144). Embora a via normalista da formação tenha sido adotada a partir de 1835, sua estabilidade só ocorreu após 1870. Nesse período havia uma precariedade na organização das escolas normais.

Por ocasião da incerteza de manter as escolas funcionando, devido a poucos investimentos, houve uma desmotivação na procura por esse tipo de formação, provocando uma descontinuidade na organização do ensino nas escolas normais. Outro fator que merece destaque é que as escolas normais foram destinadas inicialmente aos homens, e as mulheres foram excluídas do processo. Somente no final do Império é que as escolas normais foram abertas ao gênero feminino, delineando-se assim a participação da mulher no ensino brasileiro (TANURI, 2000).

Com o advento da República, as escolas normais precisariam ser efetivadas como instituição responsável pela qualificação dos professores e disseminação dos interesses das elites dominantes no Brasil. Foi por meio da escola e de seus professores e de “grupos conservadores como “os saquaremas” que começou a se utilizar da organização do ensino para difundir um pensamento domesticador para a população” (SOBRAL, ARAÚJO, GONÇALVES, 2019, p. 5).

Isso demonstra que a intenção era formar professores para serem agentes do Estado conservador. Revelando, assim, a prioridade na boa conduta em detrimento do conhecimento emancipador, uma vez que os currículos das escolas normais passavam por constantes mudanças desde a sua criação.

O surgimento dos ideais liberais no Brasil trouxeram mudanças para o cenário nacional. Assim como, o enfraquecimento dos ideais conservadores, a urbanização das cidades e o fim da escravidão influenciaram também a reorganização das escolas normais (SOBRAL, ARAÚJO, GONÇALVES, 2019). As reformas nestas escolas,

referentes à formação de professores, se deram de forma mais intensa no Estado de São Paulo e se tornaram referência para outros estados.

Nesse sentido, vários Estados “enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de professores paulistas. Dessa forma, o padrão da Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir por todo o país” (SAVIANI, 2009, p.144). Para o autor, nas escolas normais a ênfase dada ao conhecimento se concentrava no treinamento prático, em detrimento do conhecimento teórico.

Assim, em 1932, por meio do decreto n. 3.810, Anísio Teixeira transformou, no Distrito Federal, as Escolas Normais em Institutos de Educação, e Fernando de Azevedo fez o mesmo em São Paulo. Segundo Saviani (2009) esses institutos foram pensados e organizados para incorporar as exigências da pedagogia e firmar o conhecimento de caráter científico.

Os Institutos de Educação se configuraram como espaços educativos que serviriam como objetos de ensino e também de pesquisa. Isso revela a consolidação de um modelo de formação docente que acabou elevando os institutos ao nível universitário. Nesse âmbito, percebe-se a necessidade de formação docente para o ensino secundário, que era composto por dois ciclos Fundamental e Complementar. Assim, os institutos seriam a base para a organização de cursos de formação superior de professores, para atuarem nas escolas secundárias.

A partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, se deu a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. De acordo com o decreto-lei, a faculdade teria com finalidade a preparação de trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica, bem como preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal, além de realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino (SAVIANI, 2009).

A Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil se tornou referência para as demais escolas de nível superior. Foi adotado o sistema 3+1 na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia, sendo “três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática” (SAVIANI, 2009, p.146). Os cursos de licenciatura se encarregariam de formar professores nas diferentes disciplinas para atendimento das escolas secundárias. E

os cursos de pedagogia formavam professores para o exercício da docência nas Escolas Normais.

Nesse sentido, após com aprovação do decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, o curso normal foi reestruturado em âmbito Nacional. Não se pode negar que essa lei trouxe “ganhos significativos para a formação de professores, principalmente no que se refere à consolidação das escolas normais, que anteriormente viviam constantemente fechando e abrindo as portas” (SOBRAL, ARAÚJO, GONÇALVES, 2019, p. 6).

Nessa perspectiva, os professores continuaram sendo formados para atender aos interesses dos grupos dominantes. Foi mantida nas escolas normais a base tecnicista, ou seja, aprendiam a técnica do que e como ensinar, evitando as disciplinas de caráter formador do indivíduo enquanto ser histórico. Ou seja, tanto as escolas normais do período conservador como do republicano mantiveram a racionalidade técnica. Havia um controle do conteúdo ensinado, as técnicas utilizadas para ensinar não exigiam questionamentos por parte dos alunos, que deveriam apenas entender o que estava sendo exposto (SOBRAL, ARAÚJO, GONÇALVES, 2019).

Desse modo, de acordo com o artigo 2º do decreto n. 8.530, o curso normal seria ministrado em dois ciclos. O primeiro – curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo – curso de formação de professores primários, em três anos.

Com o processo da ditadura militar de 1964 implantado houve diversas transformações na sociedade brasileira, principalmente no campo educacional. A partir de então, foram realizadas adequações e ajustes na legislação, principalmente na Lei de Diretrizes e Bases, Lei n. 4.024/61, para atender aos interesses do grupo que ocupava o poder nesse período. Considerando que, majoritariamente, a educação escolar esteve voltada para atender aos interesses da classe dominante, a formação de professores em massa, no período militar, foi utilizada para a transmissão de ideologias que pudessem respaldar o golpe.

Com a promulgação da Lei n. 5.692/71 modificou-se a estrutura de ensino do país. A partir dessa lei, o ensino Primário e Médio passou a denominar-se de Primeiro e Segundo Graus. O ensino de primeiro grau teria duração de oito anos e o segundo grau com quatro anos (SCHEIBE, 2008). Os Institutos de Educação e formação desapareceram e a formação de especialista e professores para o curso normal passou a ser realizada nos cursos de Pedagogia, caracterizado como licenciatura.

Sendo assim, a habilitação em magistério foi regulamentada em 1972 e estava estruturada em dois grandes eixos curriculares: um com formação geral, abrangendo disciplinas da área de comunicação e expressão, estudos sociais e ciências; e outro de formação especial, com fundamentos da educação, a estrutura e o funcionamento do ensino de primeiro grau, e a didática que incluía a prática de ensino (SCHEIBE, 2008).

A partir da década de 1980, o curso de graduação em Pedagogia foi se remodelando progressivamente, visando atender a formação do professor para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Nota-se, ainda, nesse período, uma “crescente mobilização pela formação superior de todos os profissionais da educação” (SCHEIBE, 2008, p. 46).

Com a Constituição Federal de 1988 foi preciso repensar a organização de alternativas para os cursos de formação de professores no Brasil. Nessa perspectiva, seria necessário incorporar dispositivos que abarcassem as diferentes reivindicações do movimento docente, bem como a tramitação de novas propostas para as diretrizes e bases da educação nacional. Desse modo, após muitas mudanças a LDBEN, lei 9.394/96, foi promulgada, em 20 de dezembro de 1996.

Destaca-se que, a partir da década de 1990, com o processo de redemocratização do país, foram efetuadas grandes mudanças organizacionais e institucionais. Diante disso, com a promulgação da LDB 9.394/96, foram elaboradas alterações tanto para as instituições como para os cursos que formavam os professores. Também foi definido um período de transição, efetivação e implantação da mesma.

Por esse viés, com a promulgação da LDBEN surgiu um grande quantitativo de professores formados nos cursos de licenciatura curta (formação do docente em um ano e meio). Assim, “do mesmo modo, as licenciaturas plenas e os cursos de especialização propiciavam avanços nas carreiras, independentemente do grau escolar de atuação profissional” (VIERA, 2014, p. 411).

Afirma-se que a formação de professores, que acontecia massivamente em nível Médio, foi se transformando, a partir do momento em que a LDBEN estabelece em seu artigo 62 que “a formação dos docentes para atuar na educação básica que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio passaria a ser feita em nível superior” (SAVIANI, 2009, p. 22).

Nesse sentido, a vinculação da formação de professores ao ensino superior representou um tema a ser regulamentado pela legislação em vigor (SCHEIBE, 2003). Assim, a questão da formação de professores, proposta pela lei 9.394/96, revela a importância de se debater sobre a formação continuada docente.

Nessa perspectiva, com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Emenda Constitucional n. 14, de setembro de 1996, com regulamentação na Lei n. 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e no Decreto nº 2.264, de junho de 1997, houve um incremento na legislação que visava garantir o “financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas” (GATTI, 2014, p. 64).

Após a instituição do FUNDEF percebe-se uma escalada na oferta de programas para a formação continuada, pois estipulou nas suas disposições transitórias um prazo de dez anos para que os sistemas de ensino se adequassem às novas normas (GATTI, 2014). Assim, os recursos do FUNDEF deveriam ser empregados exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e, particularmente, na valorização do seu magistério.

Diante disso, os recursos do FUNDEF deveriam ser utilizados para garantir o disposto no artigo 67 da LDBEN 9.694/96, que reconhece a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente, bem como estipula a valorização dos profissionais da educação pelos sistemas de ensino.

Segundo Veçozzi (2021), a lei n. 9.694/96 apresenta ambiguidade quando se refere à formação continuada. Existem momentos em que ela a coloca como um dever dos docentes e em outros como dever do Estado. Desse modo, percebe-se uma lacuna no entendimento acerca do direito dos profissionais que trabalham na educação pública.

Seguindo os desdobramentos das normatizações da LDBEN, foi instituído em 2003, por meio da Portaria Ministerial n. 1.403, o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, complemento legal a formação continuada (GATTI, 2014). Esse sistema não foi bem aceito pelos profissionais da educação, porque seu objetivo principal era avaliar os professores, via exame nacional de certificação.

O sistema avaliaria o conhecimento das competências e habilidades dos profissionais da educação que estão no exercício da função, bem como concluintes dos cursos normais de nível médio e dos concorrentes dos cursos de licenciatura de nível superior. Esse sistema gerou fortes oposições à proposta, visto que “políticas públicas que não são construídas junto à comunidade e de seus representantes não se tornam efetivas e perdem a autonomia quando não são práticas e acessíveis aos profissionais da educação” (VEÇOZZI, 2021, p. 734).

Essa constatação é crucial para se entender que a ênfase da política de valorização do magistério estava centrada na verificação dos saberes dos professores, desconsiderando, assim, o contexto em que estes foram formados e as oportunidades oferecidas aos mesmos para atualização permanente do trabalho docente. Desse modo, percebe-se que para a classe dominante, que influencia diretamente o governo brasileiro, a educação não foi prioridade e isso se revela nas várias rupturas políticas ligadas à formação de professores.

A seguir destacam-se alguns referenciais oficiais técnicos que orientam, norteiam e fundamentam a formação continuada de professores no Brasil, reforçando a política nacional de formação continuada de professores.

Enquanto direito, a formação continuada está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei n. 9.394/96), como já mencionado anteriormente, destacam-se também: o Decreto n. 5.800/2006, que cria a Universidade Aberta do Brasil (UAB), habilitada a oferecer cursos de formação continuada para professores da educação básica; o Decreto n. 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica; a Lei n. 13.005/2014, que institui o PNE (2014/2024) e as metas 15 e 16 da formação de professores;

Chama-se a atenção para a Resolução CNE-CP n. 02 de 2019, que altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015 e 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.

Essa resolução institui também a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A formação docente precisa preparar o docente para o desenvolvimento das dez competências gerais

previstas na BNC-Formação. Desse modo, a política de formação inicial docente está intimamente ligada a BNCC.

Constatam-se, assim, diante dessas legislações, várias tentativas de organizar e definir a formação continuada de professores como uma política pública permanente de desenvolvimento profissional. Porém, é preciso avançar na materialidade dessas políticas de formação.

Acompanhando o panorama de mudanças que ocorreram na educação, a partir da década de 1990, referentes à formação continuada de professores, o Estado de Mato Grosso também passa a implementar suas políticas públicas estaduais de formação continuada de professores, seguindo a perspectiva do cenário nacional (MATO GROSSO, 2010).

Segundo Gobatto (2015), no ano de 1997, por meio do Decreto n. 2.007, a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT) cria os Centros de Formação e Avaliação do Professor. E no ano seguinte, a Portaria n. 02/1998 altera a nomenclatura para Centro de Formação e Atualização do professor, desvinculando a ideia de avaliação.

A função do centro de formação é “promover o processo de formação continuada, o uso das tecnologias e a inclusão digital para todos os profissionais da educação básica pública, atuantes no Estado” (GOBATTO, 2015, p. 113), concebendo a escola como *lócus* para a realização das formações, partindo da realidade concreta vivenciada pelos profissionais que nela trabalham.

No que se refere à formação continuada docente no Estado de Mato Grosso, Camargo e Monteiro (2020) também descreve esse processo como marcado por rupturas em suas políticas de formação continuada. Ao mesmo tempo em que consideram a escola como *lócus* privilegiado para a formação, imprimindo a perspectiva de um *continuum*, revelam um descompasso gerado pelas mudanças constantes nas orientações do processo formativo. Conforme as autoras, a perspectiva do processo formativo dos docentes está centrada num cenário de disputas marcado por constantes reconfigurações na política de formação.

Tal apontamento recai no argumento de Nóvoa (1999, p. 2) de que “o excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas. Neste fim de século, não se veem surgir propostas coerentes sobre a profissão docente”. Portanto, diante de todas essas discussões que foram apontadas percebe-se a importância de que as políticas

públicas criadas para o desenvolvimento profissional dos docentes sejam materializadas nas instituições escolares municipais, estaduais e federais do Brasil.

Nota-se que a formação continuada de professores sempre está na pauta das reformas dos governos neoliberais, nos momentos em que é preciso ajustar as políticas de Estado para atender as exigências do mercado econômico. Equivalem afirmar que não há neutralidade no bojo das políticas e propostas de formação, todas possuem intencionalidade (KUENZER, 2011). A perspectiva adotada pela classe hegemônica, para a educação, é de disciplinamento, visto que muitas experiências pedagógicas de capacitação de professores têm como objetivo formar trabalhadores para a produção e ampliação do capital.

Por outro lado, na perspectiva da classe contra hegemônica é possível o enfrentamento crítico das determinações capitalistas. Para Kuenzer (2011), esse enfrentamento demanda da disseminação de uma concepção de mundo que confira organicidade as ações coletivas de transformação do modelo capitalista. Promovendo, assim, articulações necessárias para construir uma educação e uma formação de professores a serviço da classe trabalhadora.

Desse modo, tomando por base o pensamento de Nóvoa (2017, p. 1113), é necessário repensar nossas práticas e instituições, para não reforçar as tendências neoliberais de privatização da educação dos diversos tipos. Em virtude disso, é urgente uma transformação no campo da formação docente, no sentido de se “construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente”.

Ainda nesse contexto, é importante registrar os dois aspectos que marcam a formação de professores, quais sejam: o primeiro aspecto se refere aos cursos de licenciatura, caracterizados como pré-requisito para o início na carreira docente; o segundo aspecto diz respeito a formação continuada, que se refere ao desenvolvimento profissional docente, caracterizado por um processo contínuo de atualização de novos conhecimentos.

Para Dourado (2016) tanto a formação inicial como a formação continuada destinam-se a preparação, ao desenvolvimento do docente para atuar em todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, ensino Fundamental, ensino Médio), bem como as modalidades (Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Profissional e Técnica de Nível Médio; Educação Escolar Indígena; Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância).

Destaca-se que destaca que “a formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui-se, portanto, processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional” (DOURADO, 2016, p. 33), devendo ser assumidas pelos entes federados e instituições credenciadas.

Desse modo, a formação continuada docente, enquanto processo primordial e permanente, requer decisão política tanto das instituições de ensino quanto do Estado Nacional. Para Silva e Nunes (2020, p. 16), a formação continuada docente “deve ser concebida na perspectiva do atendimento às políticas públicas educacionais e, sobretudo, na agregação de novos saberes e práticas que contribuam para alavancar a qualidade do complexo processo educativo”.

Acrescenta-se que a formação continuada precisa fazer sentido para o docente, numa relação que integre teoria e prática. Entendendo que a formação docente não se encerra com a graduação, pois esse processo é marcado por particularidades que envolvem desde os sujeitos envolvidos nela, bem como os espaços de tempo dedicados a ela.

A relação entre a teoria e a prática não é neutra, e é assim entendida por Freire (2010, p. 53) quando ele afirma que a formação do docente precisa ser permanente, para que esse profissional tenha um momento de reflexão da sua prática. “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição”. Assim, a formação continuada precisa estar vinculada à prática do professor em sala de aula, reconhecendo a escola como espaço de produção de conhecimento, de transformações e crescimento para seus educadores, num processo de reflexão relacionando sempre a teoria com a prática.

Corroborando com Freire (2010), os estudos em Nóvoa (1999, 2009, 2017) pontuam que a formação de professores precisa ser construída dentro da profissão. Essa formação se justifica, porque os conhecimentos construídos durante a trajetória acadêmica precisam ser ampliados ou reconstruídos durante toda a carreira docente.

Entretanto, num tempo de metamorfose da escola e do trabalho docente, a formação continuada precisa considerar como ações as demandas dos professores e das escolas, articuladas a uma política de valorização e desenvolvimento profissional, bem como um movimento de abandono de ações formativas pontuais (NÓVOA, 2022).

Essas ações geralmente são adotadas por um curto período e acabam não sendo efetivas na prática docente. Nesse entendimento, o ciclo do desenvolvimento profissional se completa com a formação continuada (NÓVOA, 2022).

O aprender contínuo se torna essencial no trabalho docente, fazendo da escola um lugar de crescimento permanente e desenvolvimento profissional dos que nela trabalham. E diante das mudanças que vem ocorrendo tanto na escola como no trabalho docente é necessário mudar as políticas e as práticas de formação de professores, pois “ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana” (NÓVOA, 2022, p. 84).

Desse modo, é importante que os professores não trabalhem na individualidade com “sua” turma de alunos, mas desenvolvam um trabalho em conjunto com outros professores. Nessa direção, é papel também da formação continuada fazer com que os docentes se sintam valorizados e apoiados. Desse modo, ao construir dentro da formação conhecimentos para a educação das relações étnico-raciais, os docentes transformam sua prática pedagógica no combate ao racismo.

Ao tomar consciência da necessidade de superação do racismo, os docentes “adquirem autonomia para transformar esta consciência em ação, portanto: consciência + autonomia + ação = emancipação”. (PAULA, 2017, p. 107). E a emancipação dos sujeitos é um processo que ocorre do pessoal para o coletivo, conforme já dito por Paulo Freire (2010). Diante disso, é necessário pensar na formação dos professores para lidar com as questões étnico-raciais no cotidiano escolar, principalmente em sala de aula, ou seja, com propostas que contribuam com referencial teórico-metodológico para que os professores eduquem para/na diversidade étnico-racial.

As DCNERER, instituída em 2004, abordam orientações sobre os conteúdos que devem ser incluídos e trabalhados, referentes ao ensino de História e Cultura afro-brasileira. As diretrizes são uma referência para o processo de implementação da Lei n. 10.639/03. No entanto, visto que não houve a universalização do que a referida lei orienta, foi elaborado, em 2008, um Plano Nacional para implementação das DCNERER.

Esse plano é um documento pedagógico para orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das diretrizes. Assim, a partir desse plano foi elaborado e publicado MEC e a SEPPIR, é necessário desenvolver ações estratégicas tanto na formação inicial como na continuada, a fim de

proporcionar o conhecimento e a valorização da História e da Cultura dos povos africanos e da cultura Afro-brasileira.

Nessa perspectiva, em pesquisa realizada por Araújo (2021), junto aos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), foi constatado que há certa resistência por parte das Instituições de Ensino Superior (IES) em introduzir em seus cursos e disciplinas a temática da educação para as relações étnico-raciais. Segundo a autora, a falta de entendimento da importância de tal temática tem dificultado sua materialização nos currículos universitários, nos cursos de graduação e pós-graduação.

Nesse processo de discussão em torno das questões étnico-raciais é urgente repensar o papel da formação continuada, na construção do reconhecimento e valorização das múltiplas identidades que compõem a população brasileira. Gomes (2003) ressalta a importância de sensibilizar os professores para o trabalho com temas relacionados às questões étnico-raciais. Afirma-se que alguns estados e municípios, articulados as universidades, as secretarias de educação, aos movimentos sociais e aos NEABs, têm organizado cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização sobre a questão racial.

Porém, essas iniciativas são insuficientes para “superar a situação de desequilíbrio enfrentada pela discussão sobre a diversidade étnico-racial nos processos de formação inicial e continuada de professores (as)” (GOMES, 2011, p. 42). Essa constatação demonstra que os docentes precisam ter acesso aos conhecimentos referentes a educação para as relações étnico raciais, no sentido de desenvolverem uma educação que tenha como norte a construção de um projeto educativo emancipatório.

Por esse viés, é preciso considerar a escola como um espaço para o desenvolvimento de ações que contribuam para essa emancipação. Segundo Macedo (2020) é na escola que se produz novos saberes não somente os ligados ao conteúdo. Ou seja, questões raciais devem permear os debates, para que estudantes e professores construam diálogos com princípios democráticos.

O professor precisa mediar as reflexões entre preconceito e cidadania dentro da escola. Para isso é fundamental pensar as questões raciais como sendo de toda a sociedade. Os professores devem ser sensibilizados a desenvolverem essas questões, pois, de certo modo, elas também trazem certo desequilíbrio “a forma como professores/as se veem, se colocam no mundo e instituem suas práticas pedagógicas” (MACEDO, 2020, p. 110).

Essa discussão demonstra que é imprescindível a articulação da educação para as relações étnico-raciais ao contexto da formação continuada de professores. Um desafio, visto que será necessário estimular os docentes a assumirem uma consciência crítica de que são produtores de conhecimento (MACEDO, 2020).

Portanto, a escola, nos momentos de formação continuada de professores, precisa buscar estratégias individuais e coletivas que problematizem a temática das questões étnico-raciais, para que os professores abandonem os velhos hábitos e pensamentos racistas que foram, de certo modo, internalizados por eles ao longo de toda sua formação escolar e acadêmica.

Para Munanga (2005), os docentes não têm culpa de não saberem lidar com questões de discriminação no espaço escolar. Segundo ele, essa falta de preparo em tratar das questões da diversidade reside na maneira eurocêntrica em que muitos docentes foram educados. Porém, o autor ressalta que é preciso que o professor adote uma atitude responsável e não de pena.

Essa atitude consistiria em demonstrar que “a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral” (MUNANGA, 2005, p. 15). Desse modo o professor estaria contribuindo e trazendo ao centro as discussões das questões raciais.

A incapacidade de lidar profissionalmente com a diversidade, os materiais didáticos e conteúdos preconceituosos tem desestimulado os alunos negros a permanecerem na escola. É urgente pensar em um ensino que contribua para a desconstrução dos mitos de superioridade e inferioridade que foram introjetados nos professores e alunos ao longo dos tempos. A tarefa preliminar para que isso aconteça é a transformação dos professores (MUNANGA, 2005).

Diante disso, discutir as questões raciais na escola é um terreno delicado ligado a nossas representações e valores sobre os negros. Gomes (2005, p. 146), em seus estudos, constata que muitos educadores acreditam que discutir essas questões não é tarefa da educação, mas sim “um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos”.

Por outro lado, é preciso construir novas práticas no interior das escolas, visto que os professores devem se colocar na fronteira dos debates das questões raciais. Que esse debate não se manifeste apenas nos discursos, mas na cobrança de novas

posturas “não só dos movimentos negros, mas também dos educadores, dos sindicatos e dos centros de formação de professores” (GOMES, 2005, p.151).

Uma vez realizados alguns apontamentos sobre a formação continuada docente e relações étnico raciais, destaca-se que mesmo diante dos ataques que a educação vem sofrendo, desde os retrocessos, corte de investimentos em políticas públicas, é necessária uma luta diária no combate às desigualdades entre brancos e negros.

Assim, é de suma importância, dentro desse processo a formação continuada docente, a qualificação dos docentes para lidar com as questões étnico-raciais. Um importante passo é entender que não é pela obrigatoriedade da lei n. 10.639/03 que essa temática precisa ser levada para o contexto escolar, mas, sim, pela necessidade de se construir uma sociedade sem racismo.

É urgente que a educação escolar contribua com a formação de sujeitos conscientes políticos e historicamente da diversidade cultural e étnica de seu país. Se as diferenças sociais são construídas no nosso imaginário é preciso que se saiba de onde essas ideias partiram e como fazer para erradicá-las e/ou minimizá-las.

Diante do exposto, Reis (2016, p. 4) salienta que “o professor, em sua atividade política de ensinar, está diariamente formando ou pelo menos contribuindo para a formação de seus alunos: ele está disseminando ideias, juízos morais, concepções de mundo”. Desse modo, o espaço da escola se apresenta como espaço de lutas e contradições.

Embora a escola seja muitas vezes a responsável por marginalizar os alunos, ela ainda pode ser um local de construção de uma maturidade crítica e prática para seus alunos. E professor atuante na escola, pode auxiliar seus alunos a saírem da “condição de futuros trabalhadores para se tornarem também possíveis dirigentes da sociedade, senhores de si, autônomos de pensamento e conscientemente críticos da realidade em que vivem” (REIS, 2016, p.13).

O docente desenvolve seu conhecimento não só na sua formação inicial, mas nas vivências práticas do seu cotidiano. Fazendo parte da escola, ele precisa buscar alternativas e ações práticas para que as questões das relações étnico-raciais sejam tratadas como diferenças indispensáveis na construção da identidade. Nessa direção, é preciso considerar o docente como um sujeito histórico, que carrega uma concepção de mundo construída pelas suas vivências e que de alguma maneira influenciam seu trabalho na escola.

Dessa forma, é importante que o docente pense sua prática, a partir das contradições que são expostas pelos educandos, para então “auxiliar seus alunos a se tornarem conscientes de si mesmos e críticos da realidade em que vivem” (REIS, 2019. p.108).

Para que o docente seja capaz de estabelecer uma luta envolvendo as questões étnico-raciais, ele deverá se despir de si mesmo e construir novos princípios, novas crenças e, principalmente, readequar-se a forma como concebe sua realidade concreta. Assim, os docentes devem organizar seus discursos de modo a lutarem contra as injustiças econômicas, políticas e sociais tanto dentro como fora das escolas.

Desse modo, ao organizarem suas práticas educativas precisam pensá-las numa perspectiva de reconhecimento de que a sociedade brasileira é marcada pela diversidade e pela pluralidade cultural. Além disso, a temática das relações raciais necessita de um olhar mais atento do docente sobre os conhecimentos que são ensinados na educação básica.

A partir dessa ideia, o docente precisa construir uma educação voltada para a diversidade como parte do seu percurso formativo, ou seja, as universidades devem atuar no processo formativo dos docentes para que os mesmos se sintam aptos para discutir e ministrar aulas sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas.

3.2 Ensino de história para as relações étnico raciais

Neste estudo, considera-se que a formação continuada é fator imprescindível para orientar a inclusão das questões das relações étnico-raciais à prática do docente, reitera-se o papel dos professores de História na mobilização de conhecimentos relacionados às questões raciais. Desse modo, é salutar situar a trajetória do ensino de História e como ele contribui no conhecimento relacionado à História e Cultura afro-brasileira e africana.

O ensino de História passou por grandes transformações ao longo do tempo, no Brasil e no Mundo. Essas transformações foram importantes para delinear novas possibilidades para incluir uma diversidade de sujeitos construtores da história. A História, enquanto disciplina, deve dialogar com situações que envolvam a sociedade, pois os desafios, pressões e demandas estão presentes no seu ensino.

De acordo com Cavalcanti (2019, p. 51), a escolha do que ensinar, como ensinar e para quem ensinar passam pelas construções históricas que os docentes elaboram no e com tempo. Assim, “os usos que se faz da História, por meio de seu ensino, encontram-se intimamente ligados com as diferentes leituras interpretativas que os homens elaboram sobre seu tempo”.

É importante destacar que o ensino de História precisa se vincular às lutas e embates políticos dos projetos neoliberais de sociedade. Isso porque a função social do ensino de História deve contribuir para que os sujeitos compreendam as relações de poder envolvidas no mundo em que vivem para então transformá-las (CAVALCANTI, 2019).

Nesse sentido, reitera-se esse assunto com o pensamento de Paulo Freire (1987, p. 49) de que “nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”. Conforme o autor, a educação precisa ser libertadora e orientada pelo diálogo, ou seja, os docentes não podem impor sua visão de mundo aos estudantes. Pelo contrário, é importante um processo de escuta ativa para compreender as experiências, os conhecimentos e as visões de mundo dos estudantes.

Desse modo, os alunos são encorajados a questionar as estruturas de poder, identificar as injustiças sociais e buscar por meio da construção de novos conhecimentos a transformação social. Nesse âmbito, Freire afirma que somente a educação transformadora pode contribuir para mudar a realidade. Portanto, é preciso evitar uma “educação bancária”, que privilegia um acúmulo de informação, avançando no sentido de uma educação em que educador e educando busquem respostas para a reflexão e ação.

Diante disso, faz-se necessário situar como o ensino de História foi sofrendo modificações ao longo de sua construção, para compreender como a disciplina tem se constituído no atendimento ao ensino das relações étnico-raciais, proposto pela Lei n. 10.639/03. A partir da promulgação da lei, as práticas docentes precisam respaldar um ensino que leve a transformação do currículo eurocêntrico atual.

A História, enquanto disciplina, surgiu na França em meados do século XIX. No Brasil, surgiu no período histórico denominado Brasil Colônia (1500- 1822), momento em que a educação brasileira estava sob a responsabilidade da Igreja Católica. A História foi inserida no currículo das humanidades pelos padres jesuítas, para sedimentar uma origem branca e cristã. Seu objetivo era contribuir para a

formação de uma elite política e econômica que excluía os diferentes grupos sociais dos sistemas de ensino.

A constituição da História, enquanto disciplina, se deu no contexto de disputa entre o poder religioso e o avanço do poder laico civil. O marco fundador da História, enquanto disciplina escolar no Brasil ocorreu a partir do marco institucional do Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II, que determinou a inserção da História como conteúdo no currículo, a partir da sexta série (NADAI,1993).

Inicialmente, o ensino centrou-se na tradução dos compêndios franceses, ou seja, a história estudada no Brasil foi a história da Europa ocidental, apresentada como a verdadeira história da civilização. “A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário” (NADAI, 1993, p. 146).

O processo de construção da História, enquanto disciplina, insere-se na segunda metade do século XIX, juntamente com o movimento de consolidação e construção do Estado Nacional, com destaque para os embates entre monarquistas e republicanos e a necessidade de definir uma identidade nacional para o Brasil (NADAI, 1993). O que se pretendia legitimar na escola seria a ideia de nação, cidadão e pátria, ou seja, afirmar o discurso dos vencedores. Esse discurso se fez urgente para silenciar as resistências dos povos africanos e indígenas.

Era preciso criar uma abordagem reducionista para essas sociedades tribais, e afirmar que a ocupação portuguesa do Brasil ocorreu num espaço vazio. Assim, essa abordagem foi sendo reproduzida por muito tempo nos programas de História (NADAI 1993). Corroborando com essa ideia, Junior e Sousa (2016) destacam que a proposta do ensino de História sempre esteve voltada para uma formação moral e cívica. Os conteúdos ensinados deveriam inculcar valores para a preservação da ordem e da obediência à hierarquia. Assim, o Brasil alcançaria o progresso modernizando-se, conforme o modelo de países europeus.

Durante o período republicano, o ensino voltado para a constituição de um Estado patriótico se intensificou. Os conteúdos de História enfatizavam um passado glorioso de grandes personagens históricos que lutaram pela defesa da unidade nacional. Segundo Nadai (1993, p. 151), “a república tratou de cuidar da galeria de heróis, pela instituição tanto de feriados e festas cívicas quanto pela seleção dos personagens a serem cultuados”.

Segundo Bittencourt (2018, p. 137), o ensino de história das primeiras décadas da República era difundido pelo “*método catequético do humanismo clássico* com as práticas do “aprender de cor” as *causas* e os *efeitos* dos diferentes acontecimentos”. O aprender história estava sempre vinculado ao senso moral e cívico, e isso marcou profundamente a História do Brasil.

Percebe-se, assim, que o ensino de História passou a ocupar um duplo papel no currículo, o patriótico e o civilizatório. O ensino de história permaneceu, em grande parte do século XX, mesmo com as reformas efetuadas pelo governo, como um instrumento de desenvolvimento do patriotismo e da unidade étnica, administrativa, territorial e cultural da nação (JUNIOR; SOUZA, 2016).

Para Bittencourt (2009), o ensino de História não pode ser considerado apenas como um apanhado de relatos descritivos de fatos ocorridos sejam eles políticos, econômicos, religiosos, culturais ou mesmo uma exposição de eventos aleatórios que ocorreram no passado. A produção do conhecimento em História precisa possibilitar discussões que vão além de datas comemorativas.

Schmith (2004) assinala que ensinar História não é repetir ou reproduzir conhecimentos. É antes de tudo articular passado e presente para se construir conhecimentos referentes à trajetória humana. Implica também compreender que essa trajetória é marcada por relações que são concretas e contraditórias, marcando a humanidade, especialmente quando se discute sobre as questões raciais.

Vale a pena ressaltar que o ensino de História sofreu muitas mudanças em sua trajetória. Essas mudanças ocorreram em diferentes enfoques, iniciando com a História Universal ou História da Civilização; História do Brasil ou História Pátria e outras, demonstrando o quanto seu percurso foi se transformando para atender aos objetivos, conteúdos e práticas educacionais tanto do século XIX quanto dos dias atuais (BITTENCOURT, 2018).

As disciplinas assumem distintos papéis nos diferentes momentos históricos. Assim, as disciplinas que sustentavam os currículos nas primeiras décadas do século XX eram a Língua Pátria, Geografia e História, consideradas o tripé da formação do espírito nacionalista e patriótico (BITTENCOURT, 2009). Com a Segunda Guerra Mundial, as Ciências – Químicas, Físicas e Biológicas e a Matemática – ganharam *status*, pois possibilitariam uma formação tecnológica necessária ao desenvolvimento do capitalismo.

Schmidt (2012, p. 88) aponta que ocorreram vários confrontos de propostas que buscavam novos referenciais para o ensino de História. Segundo ela havia a presença de dois grupos nesse confronto, um com “perspectivas teóricas e metodológicas mais pertinentes à história dos movimentos sociais e do trabalho (...) e outro com novas concepções metodológicas como a introdução da História temática”.

Esses confrontos buscavam estabelecer uma articulação entre a cultura histórica e a cultura escolar, buscando sempre o processo emancipatório. Assim, a história temática é uma via muito importante para o ensino de História, pois essa abordagem busca relacionar passado e presente, explorando questões sociais, políticas, culturais que são muito relevantes para a vida dos estudantes (SCHMIDT, 2012).

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Lei n. 9.394/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), o lugar ocupado pela disciplina de História esteve fortemente ligado às intencionalidades educativas propostas pela política educacional da época. E as disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSP), que fizeram parte da grade curricular proposta no regime militar em substituição a Filosofia e à Sociologia, foram extintas do currículo.

Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Humanas e suas Tecnologias, implantados em 1997, Silva e Fonseca (2010, p. 18) salientam que o mesmo “reforçou o caráter formativo da história na constituição da identidade, da cidadania, do (re) conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia”. Nesse contexto, tanto a LDB como os PCN's apresentam em suas propostas um ensino voltado para a pluralidade cultural. Destacam-se ainda a separação das disciplinas História e Geografia, nos anos iniciais do ensino Fundamental, e o fim dos Estudos Sociais, como componente curricular.

Silva e Fonseca (2010, p. 16) destaca que os documentos curriculares prescritos revelavam não somente “o papel formativo da História como disciplina escolar, mas também estratégia de construção/manipulação do conhecimento histórico escolar”.

Diante desses contextos, que apontam a influência africana na formação dos pilares étnico-sociais do Brasil, foi se exigindo novas formas de ensinar. Vários desafios no ensino de História precisavam ser evidenciados a partir dessa ideia. Um deles se refere à inclusão da Lei n. 10.639/03 que versa sobre o ensino de História da

África e da Cultura afro-brasileira nos currículos das escolas públicas e privadas (BITTENCOURT, 2018).

É preciso superar a ideia de um ensino eurocêntrico, articulando a história do Brasil à história mundial, ou seja, não se trata de excluir a Europa dos conteúdos ensinados, mas dar lugar a outras histórias e outros sujeitos como os negros e os indígenas.

Devido às constantes alterações realizadas ao longo do tempo na legislação brasileira ligadas à educação, principalmente referentes à Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), houve um reconhecimento, por parte do governo, de que o racismo precisa ser combatido dentro e fora das instituições escolares. Para tanto, é preciso instituir a obrigatoriedade deste ensino desde o Ensino Fundamental ao Superior, e colocar em prática determinações que envolvam a temática étnico-racial.

No campo educacional, na atualidade, houve a Reforma do Novo Ensino Médio – Lei n. 13.415/2017, aprovada sem diálogo com a sociedade, principalmente os profissionais da educação e estudantes. Nesse novo formato adotado, as disciplinas de Ciências Humanas (História, Filosofia, Sociologia e Geografia) tiveram suas cargas horárias reduzidas. Compreende-se que essa proposta atende aos interesses das políticas educacionais Neoliberais.

Houve o esvaziamento das ciências humanas, tornando mais desafiador para o educador discutir as questões ligadas à educação para as relações étnico-raciais. Cabe ao professor encontrar meios de dialogar com as demais áreas do conhecimento para contribuir na formação humana dos alunos.

Tais reflexões que até aqui se desenvolveram demonstram que o arcabouço legal da disciplina de História se ampliou muito ao longo do tempo. Do mesmo modo, Abreu e Mattos (2008) afirmam que as noções de cultura, diversidade cultural, identidades e relações étnico-raciais foram normatizações estabelecidas pelo MEC para regular o ensino de História.

Para Abreu e Mattos (2008), os PCNs e as DCNERER são frutos de processos de luta e representam a vontade de parte significativa da sociedade brasileira em combater as desigualdades sociais. A partir do proposto por esses dois documentos é necessário discutir no ensino de História as questões raciais. Os professores precisam estimular seus alunos à convivência com os diferentes grupos, ou seja, ensina-los a (re) conhecer e respeitar a diversidade, sejam linguísticas, étnico-raciais, regionais ou religiosas.

De acordo com Hooks (2013) toda a sociedade é chamada para renovar a mente e transformar as instituições educacionais. Assim, é preciso que os professores em todos os níveis - Fundamental, Médio e Superior - reconheçam que a finalidade de se ensinar precisa mudar. Não dá mais para refletir um ensino pautado em uma única forma de pensamento e experiência.

É preciso admitir que a educação não é politicamente neutra. E é imprescindível a formação continuada para que os professores consigam lidar com a diversidade na sala de aula, sem reproduzir o modelo racista pelo qual foram educados. A luta por uma educação antirracista se torna diária e os professores precisam estar conscientes dessa tarefa (HOOKS, 2013).

Junior e Souza (2016) apontam que tanto os professores da disciplina de História como os formadores de professores, ao trabalharem com as questões das relações étnico-raciais, precisam estabelecer um diálogo aberto. Para que as diferentes experiências e culturas sejam vistas em uma perspectiva de superação do racismo.

Para os autores, ao se adotar essa perspectiva de superação do racismo, o docente, ao ensinar História, precisa provocar o debate sobre a educação para as relações étnico-raciais. Ainda, lançar olhares sobre as diferenças presentes no âmbito da escola; promover a desconstrução de que o Brasil é uma democracia racial (FERNANDES, 2008) e, principalmente, cuidar para que sua prática pedagógica não reforce essa ideia.

Os discursos universalistas sobre a dignidade humana, de que todos somos cidadãos de direito, ignorando o contexto social político e cultural dos diferentes povos e grupos sociais, tem contribuído para que as práticas e projetos capitalista se fortaleçam, “faz-se necessário a adoção de medidas contra hegemônicas que busquem eliminar toda e qualquer forma de discriminação racial” (JUNIOR; SOUZA, 2016, p. 65). Trata-se aqui de construir um ensino de História que ofereça ao estudante possibilidades de problematizar a realidade.

Para Schmidt (2004) ensinar história é despertar o senso crítico e entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom e sim, por meio de pesquisas, de redescobertas. Esta perspectiva demonstra que a sala de aula não é um simples espaço de desenvolvimento do conhecimento sistematizado, mas um ambiente de vivências, de experiências, de relações entre professor e aluno, cheio de

sentidos e significações, em que os sujeitos envolvidos nesse processo são construtores da história.

Tomando por base o pensamento de Fonseca (2003), de que os sujeitos constroem a história, torna-se mister o debate sobre a educação para as relações étnico-raciais, demarcando o campo do ensino de História. Portanto, é necessário que os professores de História redimensionem suas práticas pedagógicas, para fundamentar uma educação que inclua em seus currículos temáticas voltadas para as questões étnico-raciais.

Além disso, a escola é um espaço para construção positiva das representações Afro-brasileiras. Cabe ao ensino de História problematizar essas questões com os estudantes. Segundo Gomes (2001) os professores precisam pensar práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais brasileiras, para isso é necessário ir além das discussões de temas transversais ou propostas curriculares emergentes.

É importante considerar que a educação lida com sujeitos concretos, que vivem cotidianamente experiências racistas, e conhecer e tratar pedagogicamente essas diferentes experiências socioculturais representa um passo para a construção de uma escola democrática que dialoga com várias culturas e visões de mundo.

De acordo com essa concepção, o ensino precisa pensar uma formação para os estudantes, que compreenda as determinações da vida social e produtiva, articulando trabalho, ciência, tecnologia e cultura, compreendida numa perspectiva de emancipação humana.

Ao planejar uma aula de História, o docente precisa refletir sobre qual o papel que a disciplina exerce sobre a educação para as relações étnico-raciais. É fundamental que o docente consiga estabelecer essa relação entre o ensino de História e as relações étnico-raciais, tendo em vista a construção de uma sociedade democrática e historicamente consciente da participação de todos os grupos étnicos na construção social, política e econômica do país.

Tendo em vista a discussão aqui levantada é importante considerar a necessidade de se promover e efetivar a educação para as relações étnico-raciais na escola. Assim durante as aulas de história os alunos precisam construir uma consciência política e histórica da diversidade, bem como fortalecer sua identidade.

Uma vez que o conhecimento é mediado por outros saberes que estão em constante construção, o ensino de história busca estabelecer um diálogo com a realidade que está em constante transformação.

Assim é de extrema importância que o docente de história consiga incluir na sua abordagem de ensino perspectivas de diferentes grupos étnico-raciais, destacando suas contribuições e experiências históricas, ensinando aos alunos a pensar criticamente sobre questões relacionadas à raça como estereótipos de preconceitos e discriminação

Nilma Lino Gomes (2019) compreende que a própria obrigatoriedade legal do ensino de história e cultura afro-brasileira é resultante das lutas emancipatórias e dos saberes desestabilizadores construídos pelos negros no Brasil. Nesse sentido é fundamental oferecer oportunidades de se discutir sobre as relações étnico-raciais constituídas no Brasil, principalmente sob o viés histórico, buscando sempre relações humanas, baseadas na existência de uma diversidade histórica e cultural de diferentes povos.

Segundo Furtado e Meinerz (2020) “a educação antirracista no ensino de História possibilita a superação de práticas que conferem ao diferente alguns atributos ou imagens de inferioridade, negatividade e consequente menoridade social justificada”. (FURTADO; MEINERZ, 2020, p.43).

As autoras apontam a necessidade de uma reflexão sobre as representações raciais, examinando a maneira como a cultura ocidental retrata a pessoas negras e como isso contribui para a criação de estereótipos simplistas, reducionistas e essencialistas.

O percurso em direção ao ensino das relações étnico-raciais ainda é um grande desafio para os docentes de história. Para abolir da sociedade brasileira preconceitos e discriminações, sentimentos de inferioridade e superioridade é preciso uma organização didático pedagógica ancorada em uma educação antirracista.

Desse modo, existe a necessidade de desconstruir essa história regida pelo preconceito e discriminação da população negra. Sendo assim a formação continuada constitui-se um caminho não só para a transformação dos docentes mas para fazer da escola um espaço de cidadania e valorização da diversidade étnico racial existe nela.

CAPÍTULO IV

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo apresenta o caminho metodológico percorrido para obtenção, compreensão, sistematização e análise dos dados desta pesquisa. Para isso apresentam-se a caracterização da pesquisa quanto à natureza, aos objetivos e procedimentos, descrevendo o público-alvo e cada uma das etapas de desenvolvimento da proposta.

O percurso investigativo desta pesquisa está intimamente ligado às inquietações vivenciadas no desenvolvimento do trabalho da pesquisadora, enquanto professora formadora de História no CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica), principalmente ao que se refere ao objeto dessa pesquisa, que é a formação continuada de professores/as de História para a educação das relações étnico-raciais.

Diante disso, esta pesquisa discute como os docentes tem desenvolvido seu trabalho em sala de aula antes e depois da sua participação na formação Oficina de implementação da Lei n. 10.639/03, visto que o marco para análise surge a partir do que vivenciaram na oficina e do impacto da mesma no seu trabalho.

A formação Oficina de Implementação da lei n. 10. 639/03, realizada no ano de 2015, contou com a participação de 22 professores da área de Ciências Humanas, ou seja, professores de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Desse total, apenas seis (6) eram professores de História e foram convidados para participar da pesquisa, porém somente quatro (4) aceitaram.

Com relação à natureza, esta pesquisa se caracteriza como aplicada, uma vez que seu objetivo é gerar conhecimentos de aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos (PRODANOV; FREITAS, 2013).

O primeiro procedimento metodológico utilizado foi a pesquisa bibliográfica e documental. Isso porque, a “pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 63).

Desse modo, a pesquisa bibliográfica permite que o pesquisador tenha acesso direto a todo o material escrito, falado ou filmado sobre um determinado assunto, incluindo conferências que tenham sido transcritas e publicadas ou gravadas.

Para o levantamento bibliográfico utilizaram-se fontes secundárias (livros, publicações periódicas), subsídios teóricos importantes para dar embasamento para as discussões em torno da problemática levantada. Esse procedimento permeou todas as etapas da pesquisa desde a elaboração do projeto de pesquisa até a conclusão da dissertação e elaboração do Produto Educacional (PE).

Com relação à pesquisa documental, ela percorre caminhos bem parecidos com a bibliográfica (PRODANOV; FREITAS, 2013), entretanto as fontes primárias estão, aqui, restritas a documentos escritos ou não. Para o levantamento documental analisou-se leis, decretos e documentos que sustentam a implementação da Lei n. 10.639/03 nas escolas de educação básica, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Pareceres e Resoluções, além dos planos de ensino dos participantes da pesquisa.

A *priori* seriam analisados os planos de ensino anual dos quatro docentes que aceitaram participar dessa pesquisa e ministram aulas na disciplina de História no Ensino Fundamental e Médio. Porém após solicitar, cerca de quatro vezes a disponibilização dos planos de ensino, apenas dois foram disponibilizados e analisados. Essa análise serviu para ampliar aspectos referentes ao objeto que ainda não foram problematizados, permitiu também aprofundar o entendimento sobre a prática pedagógica dos professores que atuam no ensino de História em Barra do Garças – MT, ao que se refere às questões étnico-raciais.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa é de natureza qualitativa, que segundo Flick (2009, p. 21) justifica-se porque “a mudança social acelerada e a consequente diversificação das esferas da vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais”. De acordo com o autor, a pesquisa qualitativa “visa à captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes” (Idem, p. 23).

Dessa forma, a preocupação do pesquisador é analisar a complexidade das situações e dos fenômenos da realidade estudada.

Utilizou-se para a geração dos dados a entrevista semiestruturada (APÊNDICE A) que, segundo Marconi e Lakatos (2003), é um encontro entre pesquisador e

pesquisado, que tem por objetivo obter informações a respeito de determinado assunto, por meio de uma conversação de natureza profissional. A entrevista partiu de um roteiro composto por 12 perguntas orientadoras para que cada participante ficasse a vontade para respondê-las, ou mesmo se recusar a responder. A entrevista foi aplicada no local de trabalho dos 04 professores de História participantes da pesquisa.

O estudo desenvolvido foi baseado na utilização do método materialismo histórico dialético, em que o conhecimento se dá na/pela *práxis*⁹, e cuja reflexão teórica tem função da ação para transformar (FRIGOTTO, 2000). Por meio desse método foi possível desenvolver uma compreensão crítica da relação entre a formação continuada docente e o ensino da educação para as relações étnico-raciais.

Segundo Frigotto (2000), o que importa nesse processo de conhecimento, que se inicia com o esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade, é a atividade prática dos sujeitos históricos concretos e a categoria básica desse processo de conscientização. Desse modo, é possível a reflexão como função da ação para transformar a realidade.

Portanto, o método materialista histórico-dialético, fundamentado por Karl Marx, visa à captação e a reprodução do movimento do real no pensamento. Buscaram-se, assim, estabelecer as relações entre o singular, o particular e o universal, para que a análise da realidade pretendida não fosse fragmentada.

Desse modo, captar o movimento da realidade em suas múltiplas determinações e contradições, é importante para compreender o contexto que tem se desenvolvido a prática docente em relação a EREER. Uma vez que método materialista histórico-dialético é fundamental para revelar as conexões que estão por trás das aparências.

Assim entendendo o método como resultado de um longo processo histórico buscou-se fazer a relação de seus fundamentos com o processo de formação continuada dos quatro docentes de história envolvidos que atuam no ensino fundamental e médio e que participaram da pesquisa.

Dessa forma, a partir do pensamento marxista voltado ao materialismo histórico-dialético podemos organizar o conhecimento para compreender a realidade

⁹ Para Marx o conceito de *práxis* pode ser entendido como prática articulada à teoria, prática desenvolvida com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e consequente da atividade prática.

de como os docentes tem desenvolvido seu trabalho com as questões da educação para as relações étnico-raciais. Partindo do empírico, para que por meio das abstrações, possamos chegar a uma compreensão mais concreta da realidade, possibilitando, assim, uma interpretação dialética do real.

No processo de produção do conhecimento, o trabalho docente é visto como um processo histórico e social que reflete diretamente nas ações que ele desenvolve na sua práxis em sala de aula. Assim o ambiente escolar principalmente a sala de aula é onde as interações sociais ocorrem.

Portanto, a escola fazendo parte dessa estrutura social precisa superar a divisão social de classes e contribuir para a transformação social dos seus estudantes. Porém para que isso aconteça é importante que os docentes sejam capazes de desvelar e explicar a educação para as relações étnico-raciais em um viés ancorado na perspectiva crítica da educação.

Entretanto isso demanda uma formação continuada que possibilite aos docentes essas reflexões. Esse aspecto nos remete a realidade atual do estado de Mato Grosso onde a formação continuada docente se encontra fragmentada, descontinua e utilitarista, voltada para apenas para atendimento de interesses políticos. (CAMARGO e MONTEIRO, 2020).

Cumprindo todos os processos elencados, depois de aplicados os procedimentos metodológicos previstos, realizou-se a análise dos dados coletados. Esse foi um momento muito rico da pesquisa, em que foram encontrados os subsídios para responder/compreender a problemática abordada no início desta pesquisa.

A análise dos dados da investigação se deu, por meio da organização de quadros demonstrativos e comparativos, organizados, a partir da leitura das respostas dadas e transcritas das entrevistas. O roteiro semiestruturado de entrevista estimulou professores a emitirem sua compreensão acerca do objeto em estudo.

As perguntas foram catalogadas em quatro categorias, a saber: (i) Contribuições da “Oficina de Implementação da Lei n. 10.639/03 no trabalho docente; (ii) Processo didático-metodológico desenvolvido pelos docentes de História, na temática das relações étnico-raciais; (iii) Formação continuada; (iv) Perspectivas para o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais

Desse modo os resultados alcançados nesse estudo, foram confrontados com os conceitos e teorias apresentados na fundamentação teórica, a fim de responder à problemática e ao objetivo geral proposto para esta pesquisa.

CAPÍTULO V

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Considerando o objetivo geral dessa dissertação, que consiste em analisar o desenvolvimento do trabalho dos/as docentes de História, a partir da formação Oficina de implementação da Lei 10.639/03, ofertada pelo CEFAPRO, este capítulo tem por finalidade apresentar os resultados obtidos, por meio das entrevistas semiestruturadas, desenvolvidas no ambiente de trabalho de quatro docentes de História, da rede pública estadual, do município de Barra do Garças-MT. Os participantes da pesquisa fizeram uso de pseudônimos (Flávio, Ivana, Júlia e Neto), a fim de manter o sigilo e o anonimato da pesquisa.

Desse modo, para nortear e facilitar a compreensão, os dados encontram-se estruturados em quatro categorias, a saber: (i) Contribuições da “Oficina de Implementação da Lei n. 10.639/03 no trabalho docente; (ii) Processo didático-metodológico desenvolvido pelos docentes de História na temática das relações étnico-raciais; (iii) Formação continuada; (iv) Perspectivas para o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais.

5.1 “Oficina de Implementação da Lei n. 10.639/03”: Contribuições

Nesta seção apresentam-se e discutem-se os dados da entrevista, inicialmente com o objetivo de informar a quem os achados da pesquisa foram aplicados. Assim, organizou-se um quadro que traz uma visão geral dos participantes, principalmente sobre o tempo de exercício na docência, formação inicial e continuada dos mesmos (quadro 1).

Quadro 1: Caracterização dos participantes da pesquisa.

Docente	Idade	Tempo na docência	Formação	Ano de conclusão
Julia	50	16	Lic. Plena em História. Especialização Ensino de História.	2005
Ivana	43	11	Lic. Plena em História	2005

			Especialização História no Ensino de História	
Flávio	46	20	Lic. Plena em História Mestrado em História	2005
Neto	44	21	Licenciatura em Filosofia, História e Sociologia. Especialização em Teoria da História Regional.	2000

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora, 2022.

Um fator importante a ser destacado neste quadro são os anos de docência dos participantes. O que é interessante para esta pesquisa, visto que são professores com diferentes visões do sistema de ensino e da função social da educação.

Desse modo, buscou-se nos estudos de Huberman (2000) compreender em que momento da carreira os docentes entrevistados se encontram. O autor fez uma análise da carreira docente, se dedicando especificamente à carreira pedagógica, que caracterizou como fases que compõem o ciclo de vida profissional docente. Assim, tem-se: i- a entrada na carreira (1 a 3 anos); ii- a fase de estabilização (4 a 6 anos); iii- a fase de diversificação (7 a 25 anos); iv- a fase de distância afetiva ou serenidade (25 a 35 anos) e, v- a fase do desinvestimento (35 a 40 anos).

Por esse viés, a carreira docente é um processo que perpassa os ciclos de vida do docente. Sendo assim, ela é influenciada por um conjunto de etapas, tais como idades, acontecimentos históricos, e estágios profissionais, estas influenciam, também, a prática pedagógica do docente.

Verificou-se que os docentes participantes desta pesquisa se encontram na fase entre 7 e 25 anos de carreira, ou seja, a fase da diversificação descrita por Huberman (2000). Segundo o autor, nessa fase, os docentes estão mais motivados do que nas outras fases. Isso acontece porque estão em busca de novos conhecimentos, novos métodos para avaliação, refletindo sobre sua prática e buscando novos desafios.

Essa trajetória, em que o docente aprimora sua prática pedagógica, se revela importante para o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais. Isso pode ser verificado na fala da professora Júlia *“antes, no início da docência eu não tinha noção ao falar da escravidão, agora eu já consigo ser bem diferente nesse sentido”*. Percebe-se o empenho da docente em colocar essas discussões em suas aulas.

Verificou-se a necessidade de investimento público na formação continuada para os docentes, em relação às questões da diversidade, uma vez que a formação continuada representa grande relevância para ampliação de conhecimentos e contribui na luta contra o racismo e a discriminação dos negros e seus descendentes no espaço da escola.

Desse modo, ao serem questionados sobre as contribuições da “Oficina de Implementação da Lei n. 10.639/03” (oferecida pelo CEFAPRO, no ano 2015), para o desenvolvimento do trabalho docente, os participantes relataram: *“Sim, eu me lembro desse estudo e contribuiu bastante, teve boas contribuições porque na graduação são coisas bem resumidas, tem que ter essa formação continuada (Profº. Neto); “As oficinas são excelentes, pois esclarecem algumas dúvidas (...) Acredito que uma pesquisa voltada para essa lei irá contribuir para a docência em sala de aula” (Profª. Ivana).*

Trouxe sim, porque a gente não tinha noção ainda da importância dessa lei que foi criada. Na verdade, a formação veio para nos esclarecer melhor a importância de se trabalhar essa temática nas escolas. Haja vista que antes disso a gente não via tamanha importância dessa questão . Então, com os cursos, com as capacitações que foram realizadas começamos a buscar mais esclarecimentos, mais informações sobre a temática e sobre a própria lei e isso nos embasou para começar a trabalhar sobre a cultura afro-brasileira nas escolas (Profº. Flávio).

Notou-se que os relatos dos professores participantes veem ao encontro da ideia de Silva e Nunes (2020), que defendem que a formação continuada precisa fazer sentido para o docente, ela deve contribuir para a sua prática pedagógica, principalmente em relação ao trabalho com a educação para as relações étnico-raciais. De acordo com esses autores, a formação continuada se torna imprescindível para uma educação que visa à emancipação do ser humano.

Assim, o docente precisa desenvolver um ensino para as relações étnico-raciais com compromisso histórico, político e ético de transformação social. A fala do professor Flávio revela a necessidade de avançar no processo de implementação da Lei n. 10.639/03, capacitando e qualificando os docentes, pois o desconhecimento de alguns docentes sobre a lei acaba gerando uma falta de interesse pela temática (PRADO; FÁTIMA, 2016).

E essa qualificação específica permite que os docentes consigam elaborar melhor seus planejamentos para o atendimento do que se propõe a lei. Com a

formação continuada em desenvolvimento os docentes receberão aporte teórico-metodológico para o ensino das questões étnico-raciais (PRADO; FÁTIMA, 2016).

Verificou-se, pelas falas dos docentes, que a formação ofertada em 2015 foi muito curta para compreenderem os fundamentos da lei. Portanto, é importante pensar não só na construção desses conhecimentos na formação inicial como também na formação continuada daqueles que já se encontram na docência desde a promulgação da lei e que ainda a desconhecem.

É preciso considerar que, durante as entrevistas um fato que chamou a atenção, nem todas as escolas exigem o desenvolvimento de conhecimentos voltados para o atendimento aos dispositivos da lei. Contudo os docentes participantes da pesquisa têm se empenhado em trazer as discussões sobre as relações étnico-raciais para suas aulas, conforme os trechos a seguir: *“Não tem nenhuma exigência, na semana pedagógica não se ouve falar, e em todas as escolas que já trabalhei eu nunca tive essa exigência. A orientação é utilizar o Documento de Referencial Curricular de Mato Grosso” (Profº. Neto); “No currículo da escola tem exigência sim, tem que ser trabalhado, não pode passar em branco. Eu sempre busco trabalhar nas minhas aulas tanto questões do Brasil Colônia como as atuais” (Profª Ivana).*

Até que não existe muita cobrança nessa parte étnico-racial. Isso depende de nós mesmo ter essa consciência de querer trabalhar essa temática, que eu acho muito importante hoje, porque um professor de História que não trabalha essa temática étnico-racial ou afrodescendente deixa uma lacuna na história, porque não tem como não falar. E o professor que se omite a fazer isso ele está, no caso, omitindo dos seus próprios alunos e de si próprio uma história real que aconteceu, ou seja, um acontecimento real, pelo o qual o Brasil passou, enquanto Colônia, e assim por diante. Então, isso depende de cada professor, não tem como se trabalhar, por exemplo, a colonização do Brasil sem falar sobre essas questões, não tem como se trabalhar a origem da sociedade brasileira sem falar sobre essa temática (Profº. Flávio).

Sempre eles falam na questão da lei, que a lei precisa ser colocada em prática, e eu penso também que a lei não é só para o professor de Ciências humanas, principalmente a disciplina de História, mas para os outros professores, Matemática, Português, ou seja, os outros professores tinham que trabalhar essa lei porque ela é para todos, tinham que dentro do seu conteúdo trabalhar. Porque já está na nossa matriz de história trabalhar, do sexto ao nono, são questões trabalhadas no dia a dia (Profª Júlia).

Observou-se, pelos relatos dos docentes, que não há uma uniformidade por parte de algumas escolas no processo de implementação da Lei n. 10.639/03. Isso converge com os estudos de Jesus (2013) que considera muitos desafios nesse processo. Para ela os docentes têm realizado micro ações afirmativas cotidianas em

suas instituições escolares e diz ser urgente o reconhecimento de todos da escola para que a lei seja efetivamente implementada.

Conforme o estabelecido no texto do 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 “essa lei deve ser encarada como parte fundamental do conjunto das políticas que visam à educação de qualidade como um direito de todos e todas” (BRASIL, 2008, p. 14).

Desse modo, o que é exigido nas escolas tanto da professora Ivana como de Júlia precisa ser estendido a outras unidades, como forma de garantir um direito que já se encontra estabelecido na lei e que precisa fazer parte dos currículos de escolas e universidades.

Durante o processo de entrevista foi solicitado a cada professor o seu plano de ensino, apenas duas docentes enviaram. Após análise dos referidos planos foi possível perceber que eles seguem o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT). O DRC-MT foi elaborado tomando como referência a BNCC, documento que orienta o currículo na rede de ensino estadual de Mato Grosso (OCs/2012). Foram analisados os conhecimentos preconizados pela BNCC e inseriram-se conhecimentos relativos à diversidade regional e os contextos locais no documento de Mato Grosso.

Desse modo, o que se observa nos planos do Ensino Fundamental disponibilizados é uma permanência dos esquemas narrativos do livro didático, tais como: colonização, escravidão (PRADO; FÁTIMA 2016; COSTA 2013; GOMES 2011). Porém, houve uma melhoria das representações dos negros no livro didático e também no plano de ensino dos docentes.

Destacam-se trechos dos conhecimentos referentes às relações étnico-raciais, desenvolvidos no 9º ano pelas docentes Ivana e Júlia: - Protagonismo negro em Mato Grosso durante a República; - A questão da inserção dos negros no período republicano do pós- abolição; - Os movimentos sociais e a imprensa negra; - A cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações; - A questão afro-brasileira durante a República (até 1964); - A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.); - Pluralidades e diversidades indenitárias na atualidade.

As análises dos planos de ensino revelaram que os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula pelas docentes não diferem do que é proposto no

documento oficial de Mato Grosso. Isso se confirmou após análise do DRC-MT que é utilizado pelos docentes para elaborarem seus planejamentos.

Assim, diante do exposto, cabe recuperar o primeiro objetivo específico da presente pesquisa, qual seja, *analisar o plano de ensino de História dos professores que fizeram a oficina de implementação da Lei n. 10.639/03*. Neste sentido, observou-se que as aulas têm sido desenvolvidas, a partir do que está prescrito nos documentos oficiais. Não foi possível fazer uma análise do plano de aula, pois não foram disponibilizados à pesquisadora. Os docentes alegam que seguem o que está no plano de ensino/anual para ministrarem suas aulas.

Considera-se oportuno registrar que durante as entrevistas ficou evidente que os docentes dizem que têm buscado desenvolver ações voltadas às questões étnico-raciais, porém não foi possível ver a materialidade dessas ações nos seus planejamentos.

Essa constatação converge com o pensamento de Gomes e Rodrigues (2018), que é necessário continuar com a luta adotando sempre uma postura política e pedagógica, reconhecendo a existência do racismo, planejando e materializando as ações para combatê-lo. Nessa perspectiva, aborda-se a seguir como os docentes organizam essas ações.

5.2 O Processo didático-metodológico desenvolvido pelos docentes de história na temática das relações étnico-raciais

O trabalho docente é uma atividade complexa, desse modo, sua ação educativa precisa estar comprometida com as questões concretas da sala de aula. Essa ação exige do docente não o domínio específico dos conhecimentos basilares da sua disciplina como também o domínio dos elementos que compõe uma prática educativa consistente e crítica (NÓVOA, 2022).

Como mediador do processo de construção do conhecimento é necessário que o docente eduque para/na diversidade étnico-racial. Diante disso, buscou-se saber como tem sido o processo didático-metodológico desenvolvido pelos docentes, referente à temática das relações étnico-raciais.

Em relação à formação inicial, questionou-se aos docentes se eles receberam aporte teórico-metodológico e pedagógico para trabalhar com as questões étnico-raciais (pretos e pardos). Verificaram-se as seguintes narrativas: *“Eu tive a disciplina*

história da África e metodologia, mas voltado pontualmente para essas questões em sala não” (Profª. Júlia); “No momento da graduação não, o curso não tinha tantas oficinas como deveria ter, após finalizar que eu desenvolvi algumas oficinas, com esse aporte para ser trabalhado em sala de aula” (Profª. Ivana).

Não. Na época que eu me formei não estavam muito evidentes essas questões relacionadas a essa lei, mas aos poucos a gente foi tendo formações no nosso campo de trabalho, ou seja, nas escolas onde a gente atua com as formações, mas no início lá a gente não tinha esse aporte não (Profº. Flávio).

Essas narrativas confirmam que, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana apresentem orientações detalhadas acerca dos conhecimentos a serem abordados, as instituições de ensinos superiores não se sentem responsáveis para o atendimento ao dispositivo da lei (ARAÚJO, 2021).

Entende-se, assim, que ainda é um desafio para as instituições tanto do Ensino Básico como superior romper com uma herança histórica de preconceito e discriminação vivida pela população negra. Assim, há uma necessidade de qualificar os docentes para o atendimento ao dispositivo da lei n. 10.639/03.

Desse modo, os achados referentes ao desenvolvimento do processo didático pedagógico dos docentes em relação à temática das relações étnico-raciais (pardos e pretos) demonstram uma fragilidade de conhecimentos teóricos. Isso indica ausência ou insuficiência de conhecimentos relacionados ao tema na formação inicial. Entretanto, esses conhecimentos poderão ser consolidados por meio da formação continuada.

Ao se trabalhar conhecimentos referentes à educação para as relações étnico-raciais cria-se uma nova visão de mundo para as matrizes que compõe o ensino brasileiro, possibilitando o rompimento do pensamento europeu, branco, machista como únicos responsáveis pela formação da sociedade brasileira (ARAÚJO, 2021).

Em relação às dificuldades dos docentes em planejar aulas que envolvam conhecimentos que atendam aos dispositivos da Lei n. 10.639/03 têm-se os seguintes relatos:

Ainda tem algumas dificuldades que temos que vencer, são etapas. Eu vejo que é muito importante, e vai de cada profissional, professor que realmente ele é comprometido com a educação de qualidade, procurar passar, mesmo que seja pouco e tenha mais um pouco de dificuldade, mas que ele consiga

passar para os seus alunos a forma como que ocorreu a história (Profº. Flávio).

Sim, porque não precisamos basear nosso trabalho só no livro didático, percebe-se sempre pouca coisa, o conteúdo voltado para questão étnico-racial é mínimo e tenta nos engessar. O que a gente tenta sendo conhecedor da lei, sabendo que é obrigatório trabalhar esses conteúdos, acabamos ficando preso ao dia da Consciência Negra, eu sempre trabalho (Profº. Neto).

A fala do professor Flávio corrobora com as discussões levantadas por Gomes (2011) de que vem crescendo o número de educadores que desejam desenvolver um trabalho com a questão racial. Entretanto, segundo a autora a discussão sobre a diversidade étnico-racial tem ocupado um lugar secundário nos currículos de graduação de várias áreas no Brasil como a Pedagogia e História. Nesse sentido, as questões sobre a educação para as relações étnico-raciais precisam integrar a formação continuada docente. O entendimento de conceitos como racismo, discriminação racial e preconceito, é essencial para os docentes construírem novas práticas pedagógicas.

Diante disso, o papel desempenhado pelo docente de História é fundamental, visto que a superação de práticas racistas só será efetivada por meio de um ensino que leve o estudante a ler e compreender a sua realidade. Ressalta-se que a História, como disciplina escolar, é privilegiadamente responsável, como versa a Lei n. 10.639/03, pelo ensino das questões étnico-raciais na Educação Básica.

A referida lei estimula também a criação de novos valores e comportamentos, cuja principal característica é o respeito à diferença. Essa afirmação corrobora com Gomes (2009) que entende a lei como uma política de ação afirmativa, voltada para a valorização da identidade, memória e da cultura negra. Desse modo, a prática pedagógica dos docentes que buscam realizar um trabalho com as relações étnico-raciais tem apresentado muitos desafios.

Os trechos das falas a seguir são representativos dessa discussão:

Sim, vejo bastante desafio porque não tem o apoio necessário que deveria ter nessa temática e a questão do material, por exemplo, que é produzido, o próprio material estruturado a gente percebe também que existe lacunas que poderia estar envolvendo mais essa questão, ou seja, a gente percebe pelo material que vem que é produzido uma certa tendência ainda europeia, ou seja, uma elite passando o conhecimento, omitindo certas realidades (Profº. Flávio).

São muitos os desafios para se melhorar nessa questão do racismo que está cada vez vem piorando, antigamente as pessoas tinham certo receio, certo medo. Eu penso que o racismo nunca vai acabar no mundo, mas eu acredito em trabalho conjunto entre Estado, sociedade, desenvolver políticas públicas

para a implementação da lei. E essa falha não está só no professor em sala de aula é de todo sistema (Profº. Neto)

De acordo com a fala do professor Flávio, o material didático disponibilizado na escola possui lacunas, ou seja, o negro ainda se encontra representado pelo viés da escravidão. Isso revela certo descompasso no que se refere ao material pedagógico disponibilizado após a promulgação da lei. Esses materiais deveriam abordar aspectos da história e cultura africana e afro-brasileira e a fala do professor demonstra que isso não tem acontecido em sua unidade escolar e em várias outras. Demandando, assim, que o docente busque materiais alternativos para desenvolver seu trabalho.

Como bem alerta o professor Neto, precisa haver um esforço conjunto para que essas ações sejam efetivadas. Evidencia-se, assim, que o direito de aprender e entender sobre sua origem étnica está sendo negado tanto ao estudante negro como não negro.

Existe a necessidade urgente de mudança política e epistemológica, no que se refere à educação para as relações étnico-raciais (GOMES, 2012). Segundo a autora, essa mudança política indica a necessidade de que as políticas públicas voltadas para as relações étnico-raciais sejam efetivadas e outras criadas, para promover a igualdade racial e o combate ao racismo no sistema educacional.

Com relação a mudança epistemológica, Gomes (2012) destaca que é preciso uma transformação acerca de como o conhecimento é produzido. Isso significa uma revisão das perspectivas, teorias e conceitos que orientaram a educação nessa área. Desse modo, essas mudanças são importantes para a promoção de uma educação mais inclusiva, igualitária e antirracista.

Entende-se que a implementação da Lei n. 10.639/03 ainda é um desafio que envolve “a construção de currículos que questionem concepções, representações sobre a África, os africanos, os negros brasileiros e sua cultura” (GOMES 2011; ALMEIDA; SANCHES 2017). Nesse campo, o conflito sempre existirá, portanto, será necessária a construção de projetos educativos emancipatórios que supere a perspectiva eurocêntrica do conhecimento.

A partir de toda a discussão apresentada, o segundo objetivo específico da dissertação foi atingido, qual seja, *analisar o processo didático-pedagógico desenvolvido pelo/a docente da disciplina de História em relação à temática das relações étnico-raciais*. Os dados revelam que o processo didático-pedagógico do

docente de História apresenta: a) fragilidade na construção de conhecimentos referentes à educação para as relações étnico-raciais na formação inicial, b) necessidade da formação continuada com abordagens de conhecimentos sobre racismo, discriminação racial e preconceito, c) material didático disponibilizado não vem ao encontro do proposto na Lei n. 10.639/03, d) demanda de superação da perspectiva eurocêntrica do conhecimento.

Os achados demonstram que há uma necessidade de que esses docentes, por meio da formação continuada, se sintam mais seguros e com um arcabouço teórico bem fundamentado para discutir sobre as relações étnico-raciais.

5.3 Formação continuada

A formação continuada docente se caracteriza como um processo de aprendizagem permanente e contínuo, podendo se prolongar por toda a carreira docente (GATTI 2014, DOURADO 2016, SILVA; NUNES, 2020). Durante esse processo o professor aprimora suas habilidades e conhecimentos, bem como sua prática pedagógica.

Sendo assim a formação continuada é necessária aos docentes, pois durante a formação inicial aprenderam conhecimentos básicos ao exercício da profissão. Como um processo inacabado, a formação continuada contribui não só com a valorização profissional do docente, mas com o enfrentamento dos desafios de sala de aula.

Uma vez que a formação continuada é imprescindível na docência indagou-se os participantes da pesquisa sobre a importância da realização da mesma e obtiveram-se as seguintes respostas:

Sim, eu acho muito importante e principalmente antes a gente cobrava muito uma formação para nossa área de humanas, para as nossas questões que é importante igual essa questão da lei. É importante que se tenha aparato bom para a área. A gente fala porque às vezes tinha algumas questões mais pontuais. Eu acho importante, sim, porque as formações que nós estamos tendo on-line são mais voltadas para tecnologia, uma alfabetização nossa nessa questão. (Prof.^a Júlia).

De acordo com a fala da professora Júlia há uma carência de políticas públicas em Mato Grosso de formação continuada voltadas a área de conhecimento de Ciências Humanas, principalmente relacionadas à lei n. 10.639/03. Conforme

destacado pela docente, a SEDUC-MT atualmente tem realizado formações, porém estão relacionadas à alfabetização tecnológica do docente.

Os estudos de Nóvoa (2017) corroboram com esse dado quando afirma a necessidade de desenvolver modelos que reconheçam a importância da formação desde a preparação, a entrada e o aprimoramento profissional docente. Desse modo, torna-se necessário que estruturas de formação continuada sejam estabelecidas, pois muitas das dificuldades dos docentes se manifestam quando eles as enfrentam em sua própria prática pedagógica.

Portanto, o professor precisa estar preparado para agir diante de situações inesperadas como as de racismo, por exemplo. Macedo (2020) afirma que é imprescindível abandonar interesses individuais e desenvolver um trabalho coletivo, pois a escola precisa ser pensada como um espaço educativo de transformação social.

Para Gatti (2020), a formação continuada carece de construir mudanças conceituais e práticas, pois as pessoas em formação trazem consigo uma herança de crenças e conhecimentos que podem influenciar sua atuação como docente. Portanto, é importante a criação de espaços de reflexão e diálogo, que possibilitem a reconstrução e a ressignificação dessas concepções, visando uma prática mais crítica e reflexiva.

Quando questionados sobre o tempo e as condições financeiras para a realização da formação continuada, os participantes afirmaram: *“Nem sempre, a gente não tem o tempo suficiente para participar de todas as formações que são oferecidas, porque não bate a questão do horário e eu tenho dois vínculos então para mim fica mais difícil ainda”* (Profº. Flávio).

Então, condição financeira a gente dá um jeito, mas a questão do tempo é complicado, porque além da escola tem o dia a dia. Tem muitas coisas pra cuidar: dos pais, a família que você tem, o cansaço também no dia a dia da escola, as questões burocráticas, diários, às vezes você fica ali um pouco desanimado para buscar mais para sua formação (Profª. Júlia)

Eu nunca paro de estudar, então eu sempre estou buscando. Às vezes aperta o financeiro, dependemos de algum tema, mas as Universidades vêm abrindo leques muito bons de palestras, então quando é uma palestra, dependendo do valor financeiro, conseguimos, mas quando é um curso voltado específico na área que o valor se agrega maior eu não fiz ainda devido ao financeiro porque dependendo de algum curso o custo é altíssimo (Profª. Ivana).

Nos relatos de Julia e Flávio, o fator que mais gera impacto na busca pela formação continuada é a falta de tempo. Nota-se pelas falas uma sobrecarga de trabalho, a qual o docente tem sido submetido (horas aulas, formação continuada em Tics, preenchimento de diários e planejamento de aulas, além de aulas de reforço para alunos) e isso tem contribuído para uma baixa motivação para formação continuada.

Embora exista uma sobrecarga de atividades para os docentes realizarem essa não deve ser uma barreira para o seu desenvolvimento profissional. Estudos recentes têm demonstrado que a formação continuada é um processo muito importante para construção da identidade profissional docente. Desse modo, compreende-se que políticas públicas referentes à formação continuada docente precisam ser implementadas e efetivadas. Porém, destaca-se que essas formações precisam vir ao encontro da necessidade formativa do docente.

Nóvoa (2022) aponta para a reconstrução de ambientes formativos. Para ele, o lugar da formação é o lugar da profissão, ou seja, é preciso propiciar diálogos e encontros, com oportunidades de formação e desenvolvimento profissional entre os professores universitários que se dedicam à formação docente e os professores da rede municipal e estadual de educação. Isso vem ao encontro ao que professora Ivana referiu-se: oferecimento de cursos e palestras pelas universidades.

Esses encontros acontecem devido a inúmeros discursos produzidos dentro da escola como: “os professores têm muitas dificuldades”; “as escolas não têm condições”; “é preciso trazer novas teorias e novos modelos que não existem nas escolas” (NÓVOA, 2022, p. 68). Porém, é preciso se atentar para o viés que esses tomam. Muitas vezes esses discursos abrem caminho e transformam a formação de professores em um mercado de cursos, eventos, encontros, seminários que pouco contribuem à prática pedagógica docente.

Desse modo, muitos programas de formação continuada desenvolvidos não têm sido eficazes devido à falta de estrutura, planejamento junto aos docentes e suas necessidades formativas e avaliação adequada dos resultados da formação. Assim, o encontro entre as universidades formadoras de professores e a escola deve possibilitar a construção coerente de programas de formação para o fortalecimento da profissão docente.

Em relação às condições financeiras para os docentes realizarem a formação continuada, notou-se, entre os entrevistados, que esse não é o fator de maior impacto

e/ou empecilho. Segundo os docentes, o que mais impacta no desenvolvimento da formação é a carga horária destinada à resolução de questões burocráticas, que não fazem parte de suas funções na escola.

Considerando a necessidade de pensar a formação continuada como um campo de diálogo para o desenvolvimento do trabalho com a educação para as relações étnico-raciais, compreende-se como ponto central uma formação humana que abarque essas questões. Nesse sentido, o conhecimento sobre a importância da educação para as relações étnico-raciais deve estar ligado à prática pedagógica docente. E a partir dessa abordagem, pode-se debater a necessidade de desenvolver uma formação continuada que priorize a educação para as relações étnico-raciais.

Desse modo, toma-se por base o pensamento de Freire (2010) de que as práticas pedagógicas devem assumir uma perspectiva de construção da autonomia do estudante, valorizando elementos como sua cultura, seus conhecimentos e sua individualidade. Assim, a temática precisa ser incluída na formação continuada, para que os docentes aprofundem seus conhecimentos e desenvolvam metodologias para trabalhar com os alunos. Nos momentos formativos, os docentes devem ter espaço para discutir sobre as questões raciais e perceber suas próprias restrições e preconceitos, a fim de construírem uma postura mais crítica e reflexiva.

Nesses momentos também é possível a troca de experiência e estratégias de como trabalhar com a temática das relações étnico-raciais em diferentes contextos educacionais. Outro ponto a ser destacado são os recursos pedagógicos que devem ser disponibilizados aos docentes, como livros, filmes, jogos e outros materiais que lhes auxiliem no trabalho com a temática.

Segundo Gomes (2008) ainda há muitos desafios quanto ao desencadeamento dessas ações formativas. Para ela, o desafio é transformar a Lei n. 10.639/03 em práticas pedagógicas relevantes e eficazes, integrando-a aos currículos de formação tanto inicial quanto continuada dos professores.

Essa discussão leva a alcançar o terceiro objetivo específico da pesquisa, qual seja *compreender como a formação continuada docente pode contribuir para o ensino das relações étnico-raciais*. Para além da consecução desse objetivo específico é importante destacar que a formação continuada docente tem dois efeitos principais sobre a educação para as relações étnico-raciais.

O primeiro deles é contribuir com os docentes na compreensão das questões étnico-raciais em uma perspectiva histórica e social, gerando uma consciência crítica

sobre o racismo e outras formas de discriminação. O segundo é possibilitar o desenvolvimento de estratégias para lidar com as questões étnico-raciais em sala de aula, promovendo, por meio da formação continuada, práticas pedagógicas mais inclusivas que atendam às necessidades de todos os estudantes, independente de sua origem étnico-racial. E ainda, possibilitando acesso igualitário a oportunidades educacionais e, principalmente, fortalecendo a autoestima e identidade dos alunos negros.

Frente à discussão realizada, os achados da pesquisa revelam que o desenvolvimento da formação continuada, envolvendo as questões étnico-raciais, representa transformação no trabalho docente, principalmente quanto ao ensino de História e Cultura afro-brasileira. Portanto, é importante a construção de programas de formação que visem ao atendimento dos dispositivos da Lei n. 10.639/03, pois ampliar os conhecimentos dos docentes é o primeiro passo para transformação de suas práticas pedagógicas.

É preciso desconstruir o preconceito arraigado no docente que se constituiu em uma sociedade, cuja herança é um passado escravocrata (MUNANGA, 2005). Essa desconstrução é importante, pois ajudaria o docente desvelar as relações de discriminação entre os estudantes.

5.4 Perspectivas para o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais

Diante do que já foi apresentado, chama-se a atenção para o papel que a formação continuada docente pode exercer sobre a educação para as relações étnico-raciais, pois é fundamental que todos da unidade escolar sejam capacitados para lidar com questões relacionadas à diversidade étnico-racial. Acredita-se importante transformar os espaços da escola em ambientes formativos que envolvam parcerias com organizações locais, como grupos de defesa dos direitos humanos e grupos de representações étnicas e envolver alunos e professores em projetos que promovam o incentivo à pesquisa e à reflexão sobre as questões étnico-raciais.

Os dados levantados nessa pesquisa e os estudos elaborados por Jesus (2013) demonstram uma lacuna histórica nas formações envolvendo a temática étnico-racial, além do desinteresse das instâncias públicas, das instituições escolares e dos próprios profissionais na implementação da lei n. 10.639/03.

Destaca-se que os docentes entrevistados para essa pesquisa têm se empenhado em desenvolver um trabalho envolvendo as questões étnico-raciais. Embora com poucos materiais disponíveis, realizam atividades com o objetivo de atender aos dispositivos da lei. Assim, questionaram-se aos docentes sobre as perspectivas que eles sugerem para a educação das relações étnico-raciais e, em particular, para o desenvolvimento do seu trabalho em face do contexto racista (pretos e pardos) e obtiveram-se os seguintes relatos:

Eu penso que deveríamos ter mais material voltado para essas questões, que represente essa população, que eles se identifiquem. Porque às vezes a população não se identifica numa novela, na televisão, no dia a dia ele não se vê representado, quem sabe se não tivesse materiais pedagógicos, brinquedos voltados para essa questão ficaria mais fácil o trabalho (Profª. Júlia);

A sugestão é que se repense mais o trabalho da escola a começar pelo material didático, precisa melhorar essa questão e voltar a ter formação voltadas para essa questão étnico-racial, ter questões práticas e o desenvolvimento de projetos que envolvam toda a escola de maneira disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar (Profº. Neto);

Não é fácil. Eu sempre tenho que trazer para eles relatos sobre racismo que acontecem constantemente nas redes sociais. Busco notícias para que eles vejam como isso tem acontecido. Tento inserir os artistas que eles gostam, porque tem muitos artistas negros que eles amam, aí eles mesmo, a partir do momento que você começa a trazer alguns fatos, começam dizer fulano sofreu racismo, tal o jogador, mas é uma luta constante e é um trabalho ainda de formiga mostrar para eles a necessidade que eles têm de estudar e trazer para sala de aula também materiais que envolva, que chame atenção deles, mostrando a lei, o que a lei diz, buscando uma notícia, um relato, um livro onde há uma figura explicando para eles a importância dessa luta (Profª. Ivana).

Percebeu-se, a partir das repostas dos docentes entrevistados, a necessidade de material didático-pedagógico adequado para auxiliá-los nas aulas, envolvendo as questões étnico-raciais. Almeida e Sanchez (2017) chama a atenção para o fato de que o investimento em elaboração de material didático adequado à temática tem apresentado resultados favoráveis ao ensino. E em posse desses materiais os docentes poderão desenvolver estratégias de ensino que atenda aos dispositivos da lei n. 10.639/03.

Além disso, a Resolução nº 1 de 17/06/2004 estabelece no parágrafo primeiro do seu artigo 3º que:

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas,

professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo (BRASIL, 2004, p.1).

Portanto, a partir do proposto pela resolução esses materiais precisam estar disponíveis para uso dos docentes. Nota-se pelos dados apresentados que nas escolas dos docentes entrevistados faltam esses materiais nos acervos didático-pedagógicos. Ou seja, ainda é um desafio para os docentes de História planejar suas aulas, envolvendo as questões étnico-raciais, usando somente o livro didático.

Segundo Cavalcanti (2019, p. 56), o livro didático continua sendo “o principal produto, por meio do qual, milhares de jovens brasileiros, no espaço formal da escola, têm acesso às explicações históricas sobre as sociedades próximas ou distantes no tempo ou no espaço”.

Concorda-se que o livro didático é uma ferramenta importante para ministrar aulas, porém os conhecimentos presentes nele precisam ser questionados e problematizados. Entretanto, para que isso aconteça a formação continuada precisa possibilitar esses debates, uma vez que isso não é tematizado na formação inicial (CAVALCANTI, 2019).

Diante disso, questionaram-se aos docentes se em seu fazer docente, enquanto professor de História, realizam atividades que contribuam para a formação humana de seus alunos. Os trechos a seguir ilustram o pensamento dos docentes em relação a essa questão: “*Sim, porque eu procuro me ater com relação às atividades, a instigar neles as ideias mais críticas, com um olhar mais crítico da realidade*” (Prof^o. Flávio).

Sim. Eu sempre procuro trazer essas questões para os alunos. Porque nós professores queremos um ser humano total, crítico. Não só voltado para o mercado de trabalho, porque não precisamos formar massa de manobra, mas alunos conscientes (Prof^a. Júlia);

Sim, por exemplo, agora eu tô trabalhando nesse livro com os alunos história e cultura afro-brasileira, trabalhando com os contos africanos. Eu trabalhei com eles em sala de aulas pedi pra lerem alguns contos e trazer o entendimento crítico deles e foi muito bom e teve uma vez que nós apresentamos na escola (Prof^o. Neto).

Os dados revelam que os docentes de História entrevistados procuram desenvolver um diálogo crítico com os alunos, para a superação da desigualdade étnico-racial ainda muito presente em nossa sociedade. Desse modo, é mister destacar o pensamento de Paulo Freire (2010) que um dos principais papéis da escola

é formar cidadãos críticos e reflexivos. Para o autor, uma educação que se comprometa com a transformação e emancipação de pessoas não é aquela que vê os alunos como depósito de conteúdo. Ela é uma educação que tem por finalidade construir uma sociedade mais crítica e menos opressora.

Desse modo, a educação é um caminho para a transformação social (FREIRE 2010) e os professores não podem ficar indiferentes às questões de preconceito e racismo que ocorrem dentro da escola. Portanto, é preciso pensar processos formativos que auxiliem os docentes no tratamento dessas questões. Não é possível mais ignorar. O trabalho sobre as questões étnico-raciais deve fazer parte das ações cotidianas da escola.

Para Gomes (2008, p. 104) é necessário transformar o princípio legal da lei n. 10.639/03 em “práticas pedagógicas efetivas e significativas e introduzi-la nos currículos de formação inicial e continuada de professores”. Ao elencar práticas pedagógicas efetivas e significativas, os diálogos e os planejamentos de aula precisam ultrapassar os temas transversais ou propostas curriculares emergentes. Para a autora, isso significa entender qual o papel das práticas pedagógicas e das políticas públicas educacionais na luta por uma educação para as relações étnico-raciais inseridas no currículo escolar.

A fala da professora Júlia traz um ponto muito importante para essa discussão, ao enfatizar que o papel da educação não é formar para o mercado de trabalho, mas ver os alunos como sujeitos de direito capazes de compreender o mundo ao qual vivem. Isso demonstra que a formação continuada docente pode contribuir para se pensar e atuar nos processos educativos.

A emergência para um ensino que contemple as questões étnico-raciais tenciona as práticas educativas a um processo de mudança. E na atualidade, educar para a diversidade étnico-racial é pensar outra escola, com outras práticas pedagógicas, com um currículo novo que abarque essas questões.

Isso significa afirmar que o ensino precisa ser fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, documento orientador resultante da luta dos movimentos negros pela erradicação das desigualdades raciais na educação.

CAPÍTULO VI

6 PRODUTO EDUCACIONAL: Guia Didático “Educação para as Relações Étnico-raciais: Uma Construção da Identidade Negra

Considerando o Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT), que preconiza o trabalho de conclusão do curso no formato de artigo ou dissertação, bem como a elaboração e aplicação do Produto Educacional (PE), o objetivo deste capítulo é apresentar o Produto Educacional, os procedimentos utilizados para sua aplicação, a avaliação e as contribuições advindas desse processo.

6.1 Descrição do Produto Educacional

Seguindo a diretriz do regulamento do PROFEPT foi elaborada a dissertação intitulada “Formação Continuada e o trabalho do/a docente de História a partir da formação oficina de implementação da lei n. 10.639/03”. Como fruto dessa dissertação foi elaborado, em formato de Guia didático, o PE intitulado “Educação para as relações étnico-raciais: uma construção da identidade negra”. Destaca-se que a proposta do Guia foi formulada após consecução de todos os procedimentos metodológicos da pesquisa e escrita da dissertação.

O Produto Educacional encontra-se dividido em seis sessões, abordando os seguintes conhecimentos: Conhecendo a Lei n. 10.639/03; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Estatuto da Igualdade Racial; o Ensino de História e as relações étnico-raciais; Identidade negra. Ao final, apresenta-se uma proposta didática.

O Guia tem como função contribuir para a formação continuada do docente, referente à construção de uma base teórico-metodológica consistente para o ensino das relações étnico-raciais. Portanto, ao desenvolver este Produto Educacional, em forma de guia didático, espera-se contribuir para que as práticas pedagógicas do docente de História sejam redimensionadas, para fundamentar uma educação que inclua em seus currículos temas voltados para as questões étnico-raciais.

Nessa direção, considera-se o ensino de História fundamental para que o estudante possa compreender como as relações humanas foram construídas ao longo do tempo e, principalmente, para dar a oportunidade de se discutir sobre as relações étnico-raciais no Brasil, sob um viés histórico, buscando sempre relações humanas, baseadas na existência de uma diversidade histórica e cultural de seu povo. Nesse sentido, é mister que o professor construa uma base teórico-metodológica consistente ao ensino para as relações étnico raciais.

Diante disso, o Produto Educacional foi elaborado no intuito de contribuir para a construção de procedimentos didáticos pedagógicos que auxiliem os professores de História, no desenvolvimento do currículo escolar, visando um trabalho voltado para as questões étnico-raciais, principalmente o combate ao preconceito e à discriminação ainda presentes nas escolas e em nossa sociedade.

6.2 Aplicação e avaliação do Produto Educacional

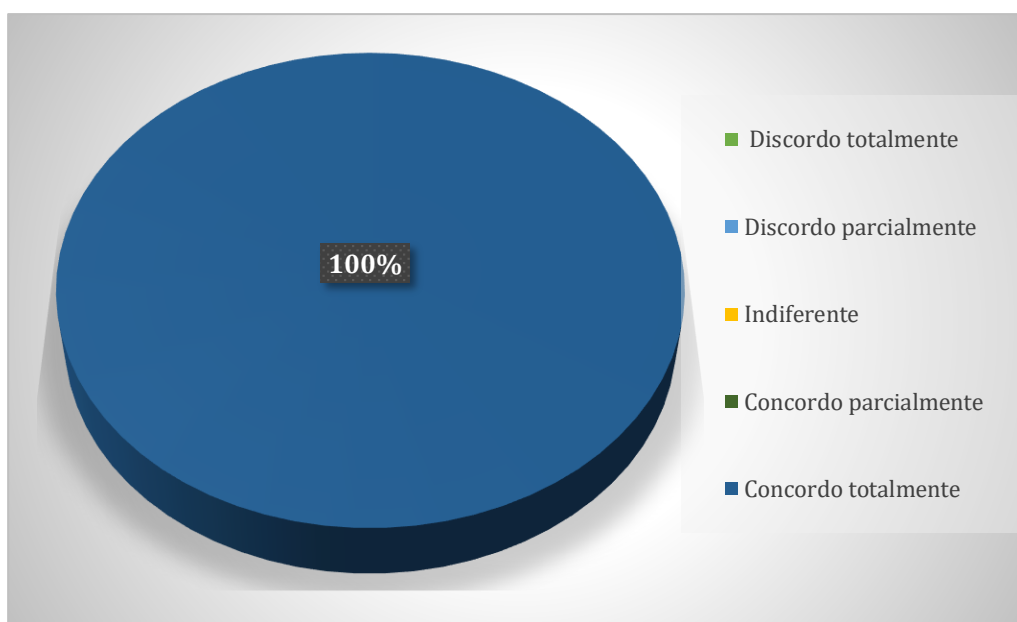
O desenvolvimento de um Produto Educacional parte do pressuposto do atendimento de uma necessidade específica. Neste caso, o aspecto principal foi o trabalho desenvolvido pelo docente, referente à educação para as relações étnico-raciais, portanto será útil para o público alvo ao qual será destinado.

Assim, após desenvolver todas as etapas de elaboração do PE, foi realizada a sua aplicação, seguida da avaliação pelos participantes. A aplicação do PE foi realizada por meio de um questionário composto por seis questões fechadas (APÊNDICE B) e uma aberta aos quatro docentes de História que participaram da pesquisa. O produto e o questionário foram enviados via *e-mail* a cada docente, que após realizarem a leitura e análise responderam as questões propostas para a avaliação/validação.

Destaca-se que o questionário aplicado para fins da avaliação do produto não exigia a identificação do avaliador. Desse modo não foi necessário a utilização de pseudônimos aos participantes.

Como primeiro questionamento, os docentes avaliaram se as informações disponíveis no guia didático são de fácil acesso, e se o texto é atrativo e de fácil compreensão. Com relação a essa questão obteve-se a seguinte avaliação (Gráfico 1).

Gráfico 1: Avaliação do acesso, texto e compreensão.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

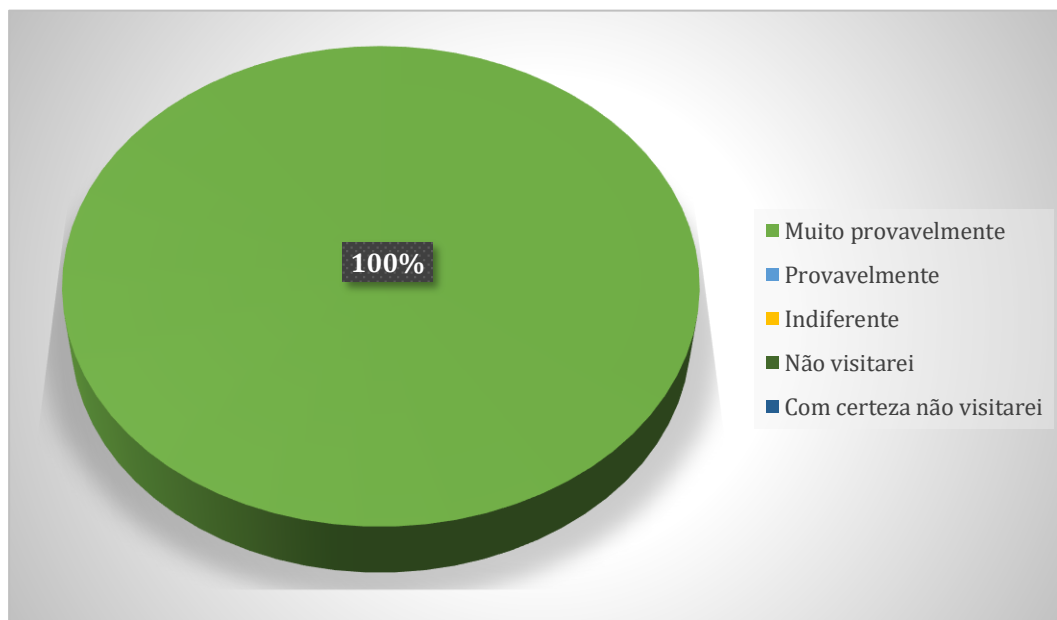
Os docentes foram unânimes (100%) concordaram totalmente que o Guia Didático possui fácil acesso, o texto é atrativo e é de fácil compreensão.

Em relação às questões 2, 3, 4 e 5, referentes aos conteúdos disponíveis e linguagem acessível; aspecto visual do Guia, como cores utilizadas, disposição das informações e imagens (*layout*); estrutura do Guia e a relevância do produto Educacional para a formação continuada de outros professores, respectivamente, os docentes participantes também foram unânimes (100%), considerando “Concordo totalmente”, para todas as questões.

Esse resultado é importante, pois revela que o PE será mais um material didático para utilização dos docentes no desenvolvimento do trabalho com a educação para as relações étnico-raciais.

Em relação ao sexto questionamento sobre a probabilidade de o docente consultar o Guia novamente, obtiveram-se o seguinte resultado (Gráfico 2).

Gráfico 2: Probabilidade de consultar o guia novamente.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em consonância com os itens anteriores, a avaliação desse sexto questionamento também foi positiva, revelando que a probabilidade de os docentes utilizarem o Guia é de 100%. A avaliação positiva também ficou evidente no sétimo questionamento quando foi perguntado aos docentes se o conteúdo apresentado no Guia contribui como aparato teórico-metodológico no desenvolvimento do seu trabalho sobre a educação para as relações étnico-raciais. As respostas indicaram que os quatro docentes concordam totalmente que o Guia possui conteúdo relevante sobre a temática.

O oitavo e último questionamento solicitou sugestões para o produto educacional. Foram apontadas pelos docentes as seguintes sugestões: *“O produto educacional ficou excelente para ser usado pelos docentes. O que precisa é a conscientização dos docentes para colocar em prática uma lei tão importante e o debate”*; *“Possibilitar o acesso do produto educacional, ao maior número de docentes possível. Parabéns! Ficou bem explicativo é fundamentado”*.

O texto ficou muito bom, bem escrito e fundamentado com as citações. O material ficou excelente e eu vou utilizar nas minhas aulas de História, Filosofia, Sociologia, Geografia, nas eletivas e trilhas de aprofundamento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Parabéns pelo material na discussão da problemática do preconceito, do racismo e da discriminação.

Diante da avaliação realizada e nos relatos dos docentes participantes da pesquisa é possível observar que o Guia “Educação para as relações étnico-raciais: uma construção da identidade negra” (APÊNDICE C) pode contribuir como aparato teórico-metodológico no desenvolvimento do trabalho do docente em relação às questões étnico-raciais, uma vez que durante o processo investigativo ficou evidente a carência de material pedagógico relacionado ao tema. Acredita-se que o Guia irá contribuir nesse aspecto, bem como no processo formativo docente para efetivação da lei n. 10.639/03.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver essa pesquisa tive o privilégio de rever pontos da minha vida que me ajudaram a compreender o significado de ser uma mulher negra dentro de um país racista. Durante toda a minha infância me foi negado os conhecimentos referente a uma educação antirracista. Sofri na pele o preconceito histórico cortar o meu ser, num processo de negação e anulação de quem sou.

Foram processos dolorosos de autonegação sofridos por anos, e não pude contar com a escola, nem mesmo com a universidade, pois as mesmas nunca manifestaram interesse em saber do meu pertencimento étnico-racial, muito menos me apresentaram elementos positivados sobre a História e Cultura africana e afro-brasileira.

No entanto isso não impediu de prosseguir a caminhada em busca de uma educação que conforme Paulo Freire (2000) aponta, não tem o poder de sozinha transformar o mundo, mas pode mudar as pessoas, e essas pessoas podem transformar o mundo, tornando-o menos racista.

E foi assim durante os estudos para o desenvolvimento da pesquisa, pois o racismo reverbera também na manutenção de uma narrativa única que nega as verdades sobre a história e cultura afro-brasileira, como se o tráfico negreiro fosse o marco regulatório a existência negra.

Ao desenvolver a formação Oficina de Implementação da Lei 10.639 no ano de 2015 percebeu-se a necessidade de analisar o desenvolvimento do trabalho dos/as docentes de História para o ensino das relações étnico-raciais a partir desse momento.

A implementação da Lei n. 10.639/03, representa um marco na luta contra o racismo, reivindicada pelo movimento negro, a partir dela tornou obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos da Educação Básica e Superior, porém isso não representou a garantia de que o conjunto de normativas que a acompanhou fosse efetivado nesses espaços.

Diante disso, as pesquisas têm indicado que, mesmo após um período de vinte anos de promulgação da lei, o processo de implementação ainda não foi totalmente concretizado. Destaca-se nesse processo que as iniciativas governamentais como a criação da SEPPIR, a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial e a Lei de Cotas

para estudantes negros indicam um caminho positivo em relação à construção de uma sociedade com melhores oportunidades para a população negra. Ao mesmo tempo também se destaca a importância das universidades e seus estudos e discussões sobre as questões raciais.

Esses estudos, empreendidos por diversos autores, referentes à educação para as relações étnico-raciais demonstram que o processo de implementação não é tarefa somente para os docentes, ou para os grupos étnicos, mas parte de uma política de ação afirmativa que precisa alcançar toda a sociedade.

Nesse sentido, compreende-se que o debate para implementação de uma política pública como a Lei n. 10.639/03 gera contradições, pois ao mesmo tempo em que são reivindicações do movimento negro, essas políticas também são vistas com simpatia pelos organismos financeiros internacionais. Isso acontece porque esses organismos defendem políticas com foco nos mais pobres, para a manutenção da lógica do capital, que produz todos os tipos de desigualdades.

Percebe-se que um dos mecanismos utilizados para a manutenção dessa lógica se encontra na escola, pois a mesma tem reproduzido as relações sociais de produção capitalista e contribuído para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa.

Desse modo incluir o ensino da história e cultura afro-brasileira, não se trata apenas de trazer mais um tópico para o conteúdo a ser ensinado. Trata-se de buscar uma mudança de prática, de questionar a própria estrutura de poder que contribui para a continuidade das desigualdades sociais que são refletidas também no sistema escolar.

Importante destacar o papel do movimento negro que, por meio de suas lutas de combate ao racismo, ao mito da democracia racial, ao resgate da história da cultura afro-brasileira, vem buscando a transformação das bases ideológicas da organização social do Brasil. Assim, ao questionar essa estrutura social, o movimento negro avança ao longo de toda sua existência na conquista de direitos para a população negra.

Desse modo para a conclusão deste estudo retoma-se algumas questões que nortearam a pesquisa, pois mesmo não apresentando repostas conclusivas foi possível o desenvolvimento da capacidade de entendimento em relação ao tema.

Os dados levantados ao analisar o desenvolvimento do trabalho dos docentes de História, a partir da formação “Oficina de Implementação da Lei n. 10.639/03”,

ofertada pelo CEFAPRO no ano de 2015, contribuiu para compreender a relevância da formação continuada no/para o desenvolvimento do trabalho com as questões das relações étnico-raciais.

Ao longo dos estudos desenvolvidos nessa pesquisa foi possível compreender que a formação continuada docente exerce um papel indispensável para a implementação da lei n.10.639/03. Portanto a formação continuada permite que os docentes tenham a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, repensar e ressignificar suas práticas pedagógicas para abordar em suas aulas as questões referentes a diversidade étnico-racial.

Entende-se que para essa ressignificação acontecer é preciso investimento na formação continuada docente, bem como a disponibilização de materiais pedagógicos que tratem da educação para as relações étnico-raciais, o ensino da história e cultura afro-brasileira - aspectos preconizados pela Lei n. 10.639/03.

Nessa conjectura, considera-se que ao receber a qualificação específica e o aporte teórico-metodológico para o ensino das questões étnico-raciais, os docentes conseguirão elaborar melhor seus planejamentos para o atendimento do que se propõe a lei.

Um ponto importante a ser destacado nos achados obtidos nesta pesquisa é que os conhecimentos que são ensinados em sala de aula não diferem do que é proposto no documento oficial de Mato Grosso, é possível notar uma permanência dos esquemas narrativos do livro didático como a colonização, escravidão.

Entretanto convém destacar que os docentes entrevistados têm se empenhado em discutir em sala de aula as questões que versam sobre o ensino para as relações étnico-raciais. E que mesmo diante de todos os desafios, têm buscado ressignificar suas práticas pedagógicas.

As entrevistas permitiram coletar também informações sobre como cada um dos docentes entrevistados percebe e significa seu processo didático-pedagógico referente as questões étnico-raciais na disciplina de história. Ficou evidenciado que a formação continuada é uma importante ação nesse processo, porque não basta que os professores estudem a teoria, mas que eles consigam fazer a relação com a sua prática.

Esse é um processo longo que demanda iniciativas públicas e da própria instituição escolar. Portanto o processo formativo precisa ser pensado a partir das

demandas da sociedade e da escola que a compõe, porque assim haverá mais chances que ele seja significativo aos docentes.

Assim produzir conhecimentos nos docentes referente as questões étnico-raciais é fundamental para que as futuras gerações possam compreender a importância histórica das contribuições da população negra na constituição do Brasil. Principalmente porque ao refletir sobre essas questões será possível estabelecer horizontes de transformação social tendo por base uma formação humana.

Desse modo ao redigir as considerações finais desse estudo evidenciou-se que o desenvolvimento do trabalho docente posterior a sua participação na formação Oficina de Implementação da Lei n. 10.639/03 ofertada pelo CEFAPRO, revelou-se um momento importante que abriu perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais.

Isso se deve ao fato de que os docentes entrevistados têm se empenhado em desenvolver conhecimentos que envolvam as questões étnico-raciais. Assim considera-se necessário que a formação continuada contribua com a apropriação teórica de conhecimentos sobre a história da África e cultura afro brasileira bem como possibilidades de enfrentamento da discriminação racial nos seus espaços de atuação.

Como mulher negra, professora, que vê no processo um valor significativo de transformação, acredito que essa pesquisa contribuirá com as lutas do povo negro para uma sociedade sem racismo. Principalmente no que se refere a formação continuada docente, que precisa ser um campo permanente de construção de conhecimentos para a implementação no contexto escolar da lei 10.639/03. Todavia, compreendo que se trata de conhecimentos em construção, que precisa ser aperfeiçoado com novas contribuições científicas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. **Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores.** Estudos Históricos (Rio de Janeiro) [online]. 2008, v. 21, n. 41 [. Acessado 10 agosto 2022], pp. 5-20.

ALMEIDA, Marco Antônio Bettine de, SANCHEZ, Livia Pizauro. **Implementação da Lei 10.639/2003 - competências, habilidades e pesquisas para a transformação social.** Pro-Posições [online]. 2017, v. 28, n. 1

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** (Coleção Feminismos Plurais). Letramento, 2019.

ARAÚJO, Leonor Franco. **A Lei 10639 e sua maior idade. Há o que se comemorar?** Revista Docência e Cibercultura, v. 5, n. 2, p. 279-294, 2021.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História.** Estudos avançados, v. 32, p. 127-149, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Institui a **Lei Orgânica do ensino normal.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 21/05/2022.

_____. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 21/05/2022.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 21/05/2022.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 21/05/2022.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Decreto no 2.007/1997, que dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Avaliação do Professor. Cuiabá: Seduc, 1997.

_____**Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

_____**Ministério da Educação. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008.** Altera a Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, Modificada pela Lei 10.639, de 09 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**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

_____**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 da Outras Providências.

_____**Estatuto da igualdade racial.** – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010. 33 p.

_____**Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Área de Ciências Humanas.** Cuiabá, 2012.

_____. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.html. Acesso 20 abril 2022.

_____**Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso 20 abril 2022.

_____. **LEI Nº 13.415, DE 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.html. Acesso 20 abril 2022.

_____**Resolução CNE/CP nº 1**, de 2 de julho de 2019 - Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

CAMARGO, Rosimeire Dias de; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. **A formação continuada em Mato Grosso: um olhar para as narrativas oficiais.** Linhas Críticas, v. 26, 2020.

CAVALCANTI, Erinaldo. **Ensino de História, livro didático e formação docente de professores de História no Brasil. Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación**, n. 18, p. 49-61, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO /**Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer n. 03, de 10 de março de 2004.** Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

COSTA, Cândida Soares. **Lei Nº 10.639/2003: dez anos de implementação do currículo de educação das relações étnico-raciais.** Momento-Diálogos em Educação, v. 22, n. 1, 2013.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Tempo [online]. 2007, v. 12, n. 23.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas.** Comunicação & educação, v. 21, n. 1, p. 27-39, 2016.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves; SANTOS, José Jackson Reis dos; SOUZA, Janyne Barbosa. **Políticas para a implementação da lei 10639/03 em um município brasileiro: o discurso oficial e o discurso pedagógico.** ETD Educação Temática Digital, v. 19, n. 1, p. 283-304, 2017.

FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa. **Quinze anos de implementação da Lei 10639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular.** Revista Exitus, v. 9, n. 3, p. 59-86, 2019.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** Editora Globo, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Artmed, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizagens / Selva Guimarães Fonseca** Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** São Paulo: Editora Ática, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2000. 6. Ed. p. 71-90.

GATTI, Bernadete A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 57, p. 15-28, 2020.

GATTI, Bernadete A. **Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014.

GOBATTO, Márcia Regina. **Formação continuada no estado de Mato Grosso no contexto das políticas públicas educacionais**. Laplage Em Revista, 1(2), p.107-118. 2015.

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

GOMES, Nilma Lino e RODRIGUES, Tatiane Cosentino Resistência Democrática: **A Questão Racial e a Constituição Federal de 1988**. Educação & Sociedade [online]. 2018, v. 39, n. 145 [acessado 21 Junho 2022], pp. 928-945.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa [online]**. 2003, v. 29, n. 1 p. 167-182.

GOMES, Nilma Lino. **"Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão."** Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639.03, p. 39-62, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 27, n. 1, 2011.

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

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e Raça: o trato pedagógico da diversidade.** In CAVALLEIRO, Elaine (organizadora). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. –São Paulo: Selo Negro 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações étnico-raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In MUNANGA, K. (organizador). Superando o racismo na escola. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.** Brasília, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação.** In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Org.). **Caminhos convergentes:** estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos.** Currículo sem Fronteiras, v. 12, n 1, p. 98-109, jan/abr, 2012.

GOMES, Nilma Lino e JESUS, Rodrigo Ednilson de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa.** Educar em Revista [online]. 2012, n. 47.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade/bell hooks;** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, p.31-61, 2000.

JESUS, Regina de Fatima de. **Co-construindo caminhos para a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas públicas gonçalenses.** Revista Educação e Políticas em Debate – v. 2, n. 1 – jan./jul. 2013.

JUNIOR. Astrogildo Fernandes da Silva; SOUZA. José Josberto Montenegro. **Ensino de história, relações étnico-raciais e estudos decoloniais.** Anais eletrônicos da IV Semana de história do Pontal. III Encontro de Ensino de História. Universidade Federal de Uberlândia. 2016.

KUENZER, Acacia Zeneida. **A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios.** Educação & Sociedade, v. 32, p. 667-688, 2011.

MACEDO, Rejane Lucia Amarante de. **Formação de professores e racismo: Para onde vamos?** Revista Teias, v. 21, n. 62, p. 106-115, 2020.

MAIO, Marcos Chor. **O racismo no microscópio: Oracy Nogueira e o projeto UNESCO.** EIAL: Estudios Interdisciplinarios de America Latina y el Caribe, v. 19, n. 1, p. 35-52, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARTINS, Adhara Salomão. **O caminho da liberdade: a importância dos movimentos sociais negros para a consolidação das ações afirmativas no cenário da educação**. Revista Em Favor de Igualdade Racial, v. 5, n. 1, p. 88-98, 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra** / Kabengele Munanga. 5. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição – revisada- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetórias e perspectivas**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p.143-162, set. 1992/ago. 1993.

NÓVOA, Antônio. (1999). **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa. São Paulo, (vol.25, n.1, pp.11-20, jan/jun).

NÓVOA, Antônio. (2022). **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador SEC/IAT, 2022. 116p.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente** - Lisboa: EDUCA, 2009.

PAULA, Benjamin Xavier. **Educação e Emancipação: a perspectiva da Lei Federal 10.639/2003**. Revista Cronos, v. 18, n. 2, p. 105-127, 2017.

PRADO, Eliane Mimesse, FATIMA, Lilia Elizabete da Silva de. (2016). **Os desafios da prática docente na aplicação da Lei 10.639/03**. REVISTA INTERSABERES, 11(22), 125 - 139. <https://doi.org/10.22169/revint.v11i22.929>.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo-RS: Feevale. 2013.

REIS, Matheus Gonçalves dos. **Professor: um intelectual orgânico das camadas populares? Considerações a partir de Antônio Gramsci**. 2019. 120 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal, v. 10, n. 03, p. 21-37, 2005.

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

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Editora: Autores associados, 42ª edição. 92 p. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, (Coleção Pensamento e Ação no Magistério), 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.

SCHEIBE, Leda. **Formação de professores no Brasil: a herança histórica**. Retratos da Escola, v. 2, n. 2/3, 2008.

SILVA, José Moisés Nunes da; NUNES, Vandernúbia Gomes Cadete. **Formação continuada docente: uma análise a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE-CP 2/2015)**. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, v. 9, n. 8, pág. 353985150-e353985150, 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. In FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves de; FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, Assis Leão da; SILVA, Clesivaldo da. **A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista**. Revista eletrônica pesquiseduca, v. 13, n. 30, p. 553-570, 2021.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. Revista Brasileira de História, v. 30, p. 13-33, 2010.

SOBRAL, Carlos Augusto de Santana, ARAÚJO, Manoel de Souza, GONÇALVES, Rafael Marques. **Do Paradigma Da Formação Nas Escolas Normais No Brasil Aos Paradigmas De Formação De Professores Na Contemporaneidade**. South American Journal of Basic Education, Technical and Technological, v. 6, nº1, 2019.

SILVÉRIO, et al. Valter Roberto. **Educação, diferença e desenvolvimento nacional** / Valter Roberto Silvério ...[et al.]. -- São Carlos: EdUFSCar, 2010. 92 p. -- (Coleção UAB-UFSCar).

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores. Revista brasileira de educação**, p. 61-88, 2000.

VEÇOZZI, Thais Antolini. Formação Continuada para o Educador: Necessária e Assegurada ou Apenas Aconselhável e Voluntária? **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 22, n. 5, p. 732-737, 2021.

VIEIRA, Juçara Dutra. **Valorização dos profissionais: A Carreira e salários. Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 409-426, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Entrevista semiestruturada

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1- ELEMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- 1.1. Nome completo: _____
- 1.2. Idade: _____
- 1.3. Tempo de exercício na docência: _____
- 1.4. Formação: _____
- 1.5. Quando terminou a licenciatura? _____
- 1.6. Qual (is) disciplina (s) já lecionou? Se foi mais de uma, qual lecionou por mais tempo? _____
- 1.7. Qual disciplina leciona atualmente? _____
- 1.8. Pós-Graduação (Lato sensu / Stricto sensu): _____
- 1.9. Gênero:
 - a- ☐ masculino
 - b- ☐ feminino
 - c- Outro: Qual? _____
- 1.10. De acordo com sua cor, você se declara: (Fonte: IBGE, com base na auto declaração de cor/raça. 2012.)
 - a- ☐ Amarela
 - b- ☐ Branca
 - c- ☐ Indígena
 - d- ☐ Parda
 - e- ☐ Preta

2. Durante a sua formação inicial você recebeu aporte teórico, metodológico e pedagógico para trabalhar com as questões étnico-raciais (pretos e pardos). Quais?

3. Quais foram as contribuições dadas pela “Oficina de Implementação da Lei 10.639/03” no seu desenvolvimento enquanto docente?

4. A partir da formação “Oficina de Implementação da Lei 10.639/03” como tem sido desenvolvido seu processo didático pedagógico em relação a temática das relações étnico-raciais (pardos e pretos)?

5. Após sua participação na formação, que dificuldades ainda possui ao planejar aulas que envolvem conhecimentos que atendam aos dispositivos da Lei 10639/03? (Ensino de História e Cultura afro-brasileira)

6. Alguns assuntos, temas, trabalhados durante as formações podem ser implementados em sua prática pedagógica? De que maneira?
7. Você considera importante a realização da formação continuada? Por quê?
8. Você tem tempo e condições financeiras para realizar formação continuada? Por quê?
9. Existe alguma exigência ou sugestão da escola em que trabalha para que você coloque no plano de ensino conhecimentos referentes às questões étnico-raciais? Por quê?
10. Na sua prática pedagógica quais são os desafios de se trabalhar com as questões étnico raciais?
11. No seu trabalho docente você desenvolve a formação integrada no sentido de que seus alunos/as se tornem cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho ao qual estão inseridos? De que maneira isso acontece?
12. Em seu fazer docente enquanto professor/a de história realiza atividades que contribuam para a formação humana de seus alunos/as?
13. Que perspectiva você sugere para a educação das relações étnico- raciais e, em particular, para o trabalho que você tem desenvolvido em face do contexto racista (pretos/as e pardos/as) em que vivemos?

2 APÊNDICE B – Questionário de avaliação do Produto Educacional

QUESTIONÁRIO AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

1- As informações disponíveis no guia didático são de fácil acesso, apresentando um texto atrativo e de fácil compreensão?

- a) Discordo totalmente
- b) Discordo parcialmente
- c) Indiferente
- d) Concordo parcialmente
- e) Concordo totalmente

2- Os conteúdos disponíveis no guia são relevantes e possuem linguagem acessível?

- a) Discordo totalmente
- b) Discordo parcialmente
- c) Indiferente
- d) Concordo parcialmente
- e) Concordo totalmente

3- O aspecto visual do guia, como cores utilizadas, disposição das informações e imagens (layout) é relevante

- a) Discordo totalmente
- b) Discordo parcialmente
- c) Indiferente
- d) Concordo parcialmente
- e) Concordo totalmente

4- A estrutura do guia facilita o acesso aos conteúdos disponibilizados?

- a) Discordo totalmente
- b) Discordo parcialmente
- c) Indiferente
- d) Concordo parcialmente
- e) Concordo totalmente

5- Esse produto Educacional será relevante na formação continuada de outros/as professores/as?

- a) Discordo totalmente
- b) Discordo parcialmente
- c) Indiferente

- d) Concordo parcialmente
- e) Concordo totalmente

6- Qual a probabilidade de você consultar o guia novamente?

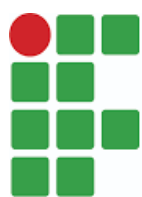
- a) Muito provavelmente
- b) Provavelmente
- c) Indiferente
- d) Não visitarei
- e) Com certeza não visitarei

7- O conteúdo apresentado no guia contribui como aparato teórico-metodológico para o/a professor/a?

- a) Discordo totalmente
- b) Discordo parcialmente
- c) Indiferente
- d) Concordo parcialmente
- e) Concordo totalmente

8- Aproveite para dar sugestões sobre este produto educacional.

3 APÊNDICE C – Produto Educacional



INSTITUTO FEDERAL
Goiás
Câmpus Anápolis



PROFEPT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

PRODUTO EDUCACIONAL

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

Mestranda: Benedita Vilmária Alves Pereira

Orientadora: Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro

2023

Aqui no Brasil, como se criou esse mito da "democracia racial", de que todo mundo se ama e todo mundo é legal, muitas vezes o próprio sujeito negro tem dificuldade para entender que nossa sociedade é racista.

Djamila Ribeiro



Imagem: <https://pixabay.com/pt/vectors/africano-mulher-tecelagem-cobertor-2773967>

FICHA TÉCNICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT)

INSTITUIÇÃO: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Campus Anápolis Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

ORIENTAÇÃO: Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro

LINHA DE PESQUISA: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), inserida no Macroprojeto 2 - Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT.

ORIGEM: Produto Educacional elaborado como parte integrante de uma pesquisa que culminou na dissertação de mestrado intitulada “Formação Continuada e o trabalho do/a docente de História a partir da formação Oficina de Implementação da Lei 10.639/03”.

TÍTULO DO PRODUTO: Educação para as Relações Étnico-Raciais: Uma Construção da Identidade Negra

CATEGORIA DO PRODUTO: Guia didático

PÚBLICO-ALVO: Docentes de História

REGISTRO: Biblioteca Anápolis

AValiação DO PRODUTO: Docentes de história participantes da pesquisa

DISPONIBILIDADE: Irrestrita, devendo manter o respeito à autoria e vedado o uso comercial por terceiros.

DIVULGAÇÃO: Digital

PRODUTO ACESSÍVEL APÓS VALIDAÇÃO EM:

<http://www.ifg.edu.br/profept?showall=&start=16>

IDIOMA: Língua Portuguesa

CIDADE: Anápolis (GO)

PAÍS: Brasil

P436e Pereira, Benedita Vilmária Alves

Educação para as relações étnico-raciais: uma construção da identidade negra. / Benedita Vilmária Alves Pereira; Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro. - 2023.

21 f.; il. col.

Produto Técnico/Tecnológico (Mestrado) – IFG – Câmpus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2023.

1. Lei 10.639/03
2. educação étnico-racial.
3. identidade negra.
4. Estatuto da igualdade racial.
5. Produto Técnico/Tecnológico – guia didático.

I. Castro, Mad'Ana Desirée Ribeiro de.

III. Título.



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ~~RaDi~~ IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (~~RaDi~~ IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|---|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☒ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Benedita Vilmária Alves Pereira

Matrícula: 20211060150049

Título do Trabalho: Educação para as relações étnico-raciais: uma construção da identidade negra

Autorização - Marque uma das opções

- ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
- ☒ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção 2 ou 3, marque a justificativa:

- ☒ O documento está sujeito a registro de patente.
☒ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☒ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- ☒ O documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ☒ Obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autoria, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- ☒ Cumprir quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Anápolis, 24 de outubro de 2023.

Benedita Vilmária A. Pereira

Assinatura do Autor e/ou - Detentor dos Direitos Autorais

SUMÁRIO

Apresentação	107
1- Conhecendo a Lei 10.639/03.....	108
2- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.....	111
3- Estatuto da Igualdade Racial	113
4- O Ensino de história e as relações étnico-raciais	114
5- Identidade negra.....	116
6- Proposta Didática	118
7- Referências	121

APRESENTAÇÃO

Querido docente

Este produto educacional foi elaborado como parte integrante de uma pesquisa que culminou na dissertação de mestrado intitulada “Formação Continuada e o trabalho do/a docente de História a partir da formação Oficina de Implementação da Lei 10.639/03”, do curso do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) campus Anápolis – GO.

Seu objetivo principal é contribuir para a construção de conhecimentos que auxiliem professores de História no desenvolvimento de um currículo escolar que atenda as questões étnico-raciais preconizadas pela lei 10.639/03, principalmente o combate ao preconceito e discriminação, ainda muito presentes na escola e em nossa sociedade. Desse modo, acreditamos que a formação continuada é um fator essencial para a promoção da diversidade e construção de uma sociedade efetivamente igualitária.

Assim, é fundamental que o docente construa uma base teórico-metodológica consistente para o ensino das relações étnico-raciais. Portanto, ao desenvolver este Produto Educacional em forma de guia didático esperamos contribuir para que as práticas pedagógicas do docente de História sejam redimensionadas, buscando fundamentar uma educação que inclua em seus currículos as temáticas voltadas para as questões étnico-raciais.

Esse produto encontra-se dividido em seis sessões, a saber: Conhecendo a Lei 10.639/03; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Estatuto da Igualdade Racial; O Ensino de História e as relações étnico-raciais, Identidade negra. Ao final, apresentamos uma proposta didática, fundamentada na pedagogia histórico crítica de Demerval Saviani, para aplicação em 04 aulas de história. Sendo assim convidamos você para conhecer esse Guia Didático e se juntar a nós na busca de promover uma educação antirracista.

Benedita Vilmária Alves Pereira

Anápolis - 2023

1. Conhecendo a Lei 10.639/03



Fonte: <https://campanha.org.br/noticias/2023/01/24/20-anos-da-lei-1063903-animacao-destaca-importancia-e-descaso-com-historias-das-culturas-afro-brasileira-e-africana>

Esta lei tão cara à sociedade brasileira não foi promulgada do dia para a noite. Foi um longo processo de muitas lutas para a sua concretização. O caminho percorrido até a criação da lei n. 10.639/03 passou por diversos marcos históricos.

Dentre eles destacamos o período pós-abolição da escravatura, no qual a população negra foi lançada a própria sorte, conforme expressão de Florestan Fernandes (1978), e precisaria lutar pelos seus direitos básicos, como educação, moradia, emprego.

Desse modo, de acordo com Domingues (2007) foram instituídos nesse período grupos de mobilização racial negra de enfrentamento ao racismo. Inicialmente, criaram-se associações de cunho recreativo, como o Centro Cívico Palmares, fundado em 1926 e dissolvido em 1929.

Por conseguinte, dois anos depois, em 1931, alguns de seus membros criaram a Frente Negra, em São Paulo, em substituição ao Centro Cívico Palmares. Essa associação foi considerada, segundo Domingues (2007), como a maior organização em defesa dos direitos da população negra no período pós-abolicionista. A Frente Negra foi muito representativa, porém ela teve suas atividades encerradas após a dissolução de vários partidos políticos durante o governo de Getúlio Vargas.

Outro marco histórico que contribuiu para a promulgação da lei n. 10.639/03 foi a criação da Fundação Palmares em 1988, importante na preservação dos valores culturais, sociais e econômicos da população negra.

Podemos destacar também como marco importante nesse processo a *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo pela Cidadania e a Vida*, ocorrida em 1995, que entregou ao Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, um documento com reivindicações para a criação de políticas públicas contra a discriminação e preconceito racial no Brasil.

Desse modo, em 2001 foi realizado na cidade de Durban, na África do Sul, a *3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerâncias*, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU). Foi a partir das discussões sobre o reconhecimento mundial do problema do preconceito racial que as entidades do Movimento Negro avaliaram a necessidade de se implementar ações afirmativas no Brasil.

Diante desse contexto, foi promulgada, em 09 de janeiro de 2003, a Lei n. 10.639, pelo Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva. Ela alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), institucionalizando a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana e Afro-brasileira nas escolas de educação básica das redes públicas e privadas do Brasil.

A partir da promulgação da Lei 10639/03 houve, segundo Eugênio, Santos e Souza (2017), a necessidade de alterações nos currículos, na formação continuada, nas práticas de ensino e na gestão escolar. Ainda de acordo com os autores, as instituições de ensino superior, com cursos de licenciatura também precisariam abordar em suas matrizes curriculares a discussão sobre as relações étnico-raciais.

Nessa perspectiva, já se passaram 20 anos desde que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana e Afro-brasileira foi instituída, e o que percebemos é que muitas redes de ensino ainda não implementaram o trabalho com a temática das questões étnico-raciais.

Como marco legal, a Lei 10.639/03 é fruto de um longo período de lutas empreendidas pelo movimento negro e deve fazer parte do currículo de estados e municípios. Desse modo, ainda é perceptível que “a escola que a população negra conhece ainda é uma escola que tem negado a sua existência, orientada pelo esquecimento e pela invisibilidade dessa população” (EUGÊNIO, SANTOS e SOUZA,

2017, p 287).

Por ser uma conquista importante para o povo brasileiro, é preciso, por meio da lei, promover um ensino da história e cultura afro-brasileira e africana que contribua para o reconhecimento e importância da diversidade e principalmente lutar contra o racismo em todas as suas formas.

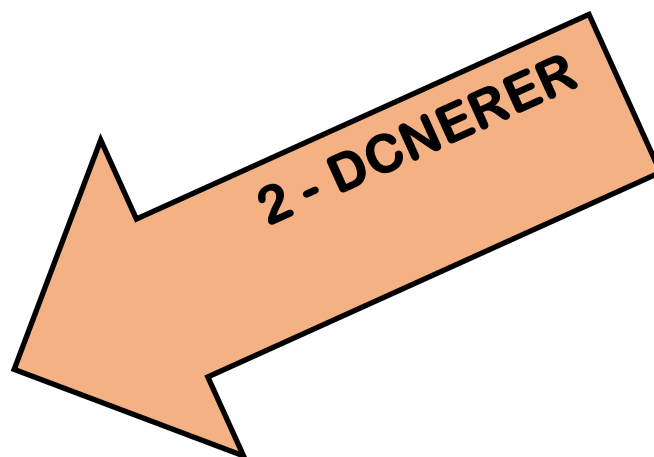
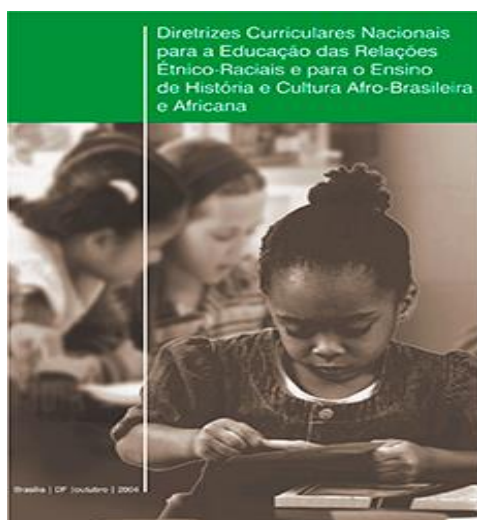
Diante de todo esse contexto é um grande desafio não só para a escola, mas para toda a sociedade brasileira romper com um modelo único de pensamento. É urgente pensar um ensino que contribua para a desconstrução dos mitos de superioridade e inferioridade que foram introjetados nos professores, alunos e em toda a sociedade.

À medida que o direito à educação foi ampliado, a educação básica se tornou mais universal e o acesso ao ensino superior se democratizou, mais sujeitos, que antes eram invisibilizados ou desconsiderados, se tornam sujeitos de conhecimento (GOMES, 2012).

Nesse sentido, entendemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido se desejamos mudança no ensino das relações étnico-raciais. No entanto, essa mudança precisa partir de toda a sociedade. Por isso consideramos importante conhecer e colocar em prática os documentos que preconizam uma educação antirracista.

Aponte o seu celular para o QR - o seu celular para o QRode ao lado para ler a Lei 10.639/03.





Com a promulgação da Lei n. 10.639/03 foi elaborado pelo Conselho Nacional de Educação o Parecer 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, que institui e regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (DCNERER).

Nas DCNERER estão estabelecidas as orientações e os conteúdos a serem incluídos e trabalhados, referentes ao ensino de História e Cultura afro-brasileira, bem como as necessárias modificações que precisam ser feitas nos currículos escolares em todos os níveis e modalidades de ensino.

No entanto, como não houve uma universalização nos sistemas de ensino da Lei 10.639/03, houve o entendimento de que seria necessário fortalecer e institucionalizar essas orientações através de um plano de implementação para as DCNERER. Desse modo, a fim de possibilitar a efetivação das DCNERER foi elaborado um Plano Nacional para sua implementação em 2008. O plano é um documento pedagógico para orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das diretrizes.

Neste plano está estabelecido o papel do Ministério da Educação e Cultura (MEC), os objetivos do plano, as atribuições dos sistemas de ensino (federal, estadual e municipal), bem como dos Conselhos de educação e das instituições de ensino (pública, particular e superior).

Outra ação do Plano Nacional de implementação é o fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB's), fundado em Instituições de Ensino Superior, representa um importante braço para pesquisas e elaboração de material e de formatação de cursos dentro das temáticas das relações étnico-raciais (BRASILIA,

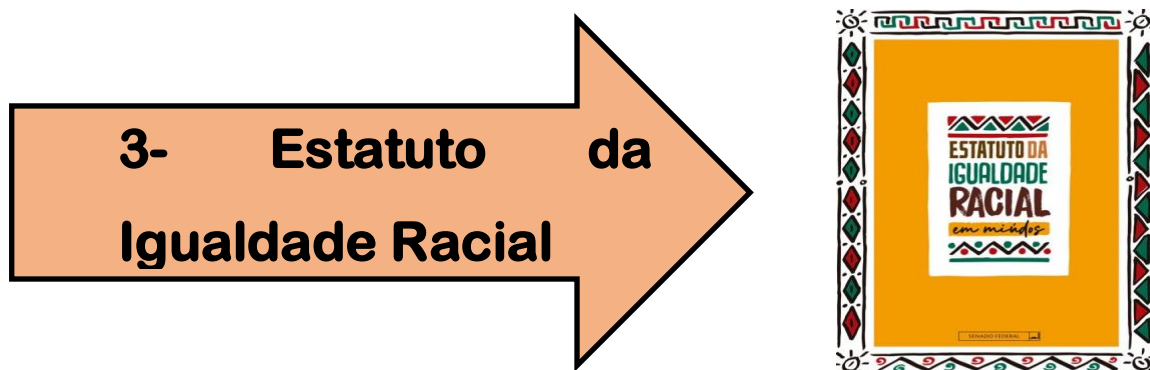
2008, p. 45).

Também foram formados os Fóruns de Educação de Diversidade Étnico-racial para estimular e auxiliar a implementação das DCNERER. Fazem parte do fórum, representantes do poder público e da sociedade civil, organizados por meio de Regimento Interno, para acompanhar o desenvolvimento das políticas públicas de educação para as relações étnico-raciais.

É importante lembrar também que em 2008 foi promulgada a Lei n. 11.645/08, que estendeu a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura afro-brasileira e Indígena a todos os estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados. Desse modo, o diálogo para implementação da Educação para as Relações Étnico-raciais foi dado também pela edição da referida lei. Essa iniciativa de inclusão tem como objetivo fomentar reflexões sobre diversos aspectos da vida dos indígenas, como a dinâmica das relações hierárquicas nas comunidades, as estratégias utilizadas para enfrentar os desafios da sobrevivência.

As DCNERER em seu texto legal busca ampliar a discussão sobre a temática das relações étnico-raciais e, principalmente, traz orientações sobre essa questão. Desse modo, está escrito, “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 14).

Assim, é de extrema importância conhecer as DCNERER para que os currículos das escolas sejam transformados, a partir do que é proposto por ela. Dessa forma, consideramos importante também entender um pouco do que estabelece o Estatuto da Igualdade Racial. Vejamos a seguir como se deu o processo de elaboração do mesmo e como ele é importante para a educação das relações étnico-raciais.



O Estatuto da Igualdade Racial é um documento normativo que integra o conjunto de ações políticas, que visam o combate ao preconceito e a discriminação racial no Brasil. No ano de 2002, por iniciativa do Senador Paulo Pain (PT/RS), e com o apoio do movimento negro, o estatuto foi apresentado ao Senado Federal. O mesmo não foi aprovado imediatamente, ficou tramitando por longo período, enfrentando polêmicas e resistências. Somente no dia 20 de julho de 2010 entrou em vigor, como forma da Lei Federal nº 12.288/10.

O Estatuto da Igualdade Racial possui 65 artigos, que reúnem uma série de direitos, obrigações estatais, objetivos e metas que dizem respeito a todos os brasileiros. Por meio dele busca-se “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010, p. 13).

O estatuto reconhece a existência do racismo no Brasil e, desse modo, ficam estabelecidas medidas para enfrentá-lo. Nessas medidas estão: a garantia do direito à igualdade de oportunidades; o combate à representação no mercado de trabalho; a promoção da igualdade na educação, saúde, cultura, esporte e lazer, além de proteções às comunidades quilombolas tradicionais.

A lei também estabelece o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir), que tem como objetivo promover a igualdade racial em todo o país e atuar no combate ao racismo e à exclusão racial. O Estatuto da Igualdade Racial é dispositivo legal que norteia ações do Estado para o enfrentamento das desigualdades sócio raciais.

Sendo assim, ele se torna uma ferramenta importante para a promoção da justiça social e para o fortalecimento da democracia no Brasil.

Porém é preciso destacar que a força de uma lei depende, em grande medida,

de que as pessoas a conheçam e saibam utilizá-la em defesa dos seus direitos e interesses. Diante disso, o ensino de História pode contribuir, nesse aspecto, primando por uma educação que abarque as questões étnico-raciais. Sobre isso vamos discutir na próxima sessão.

Clica no link abaixo e leia o texto integral do estatuto da Igualdade Racial:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm

4- Ensino de História e as relações étnico-raciais



Fonte: <https://www.tudosaladeaula.com/p/material-de-apoio.html>

A história, enquanto disciplina escolar, precisa dialogar com as diferentes situações que envolvam a sociedade, pois os desafios, pressões e demandas estão presentes no seu ensino. Dessa forma, o ensino de História não deve ser visto apenas como um apanhado de relatos descritivos de fatos ocorridos no passado sejam políticos, econômicos, religiosos, culturais ou exposições de eventos aleatórios. A produção de conhecimento histórico precisa ser contextualizada à realidade para que faça sentido aos estudantes

Cavalcante (2019, p. 51) aponta que a escolha do que ensinar, como ensinar e para quem ensinar passam pelas construções históricas que os docentes elaboram no/com tempo. Portanto, “os usos que se faz da História, por meio de seu ensino, encontram-se intimamente ligados com as diferentes leituras interpretativas que os homens elaboram sobre seu tempo”. Nesse sentido, é necessário discutir no ensino de História as questões étnico-raciais.

Concordamos que esse ensino não é só de responsabilidade de uma única disciplina ou de determinada área em detrimento a outras. É preciso o envolvimento de toda comunidade escolar, inclusive dos profissionais que atuam na escola, fora de sala de aula.

Ressaltamos que a História, como disciplina escolar, é privilegiadamente responsável, como versa a Lei 10.639/03, pelo ensino das questões étnico-raciais na

Educação Básica. Diante disso, o papel desempenhado pelo docente de História é fundamental, visto que a superação de práticas racistas só será efetivada, por meio de um ensino que leve o estudante a ler e compreender a sua realidade.

Bell Hooks (2013) nos convida a renovar nossas mentes e transformar as instituições educacionais. Assim, a luta por uma educação antirracista se torna diária e os professores e todos os profissionais da escola precisam estar conscientes dessa tarefa.

De certa forma, romper com um ensino que por muito tempo via os acontecimentos históricos por uma lógica europeizada não é algo simples, pois implica no rompimento de um passado escravocrata (MUNANGA, 2005). Assim, é muito importante pensar um ensino que contribua para a desconstrução de mitos de superioridade e inferioridade que foram introjetados nos professores e alunos.

O professor de História deve construir uma base teórico-metodológica consistente ao ensino para as relações étnico-raciais. Assim, o ensino de história é privilegiado por fazer com que o estudante compreenda como as relações humanas foram construídas ao longo do tempo. É fundamental oferecer oportunidades de se discutir sobre as relações étnico-raciais no Brasil, principalmente sob o viés histórico, buscando sempre relações humanas, baseadas na existência de uma diversidade histórica e cultural de seu povo.

Nesse âmbito, é preciso articular a formação continuada envolvendo as temáticas étnico-raciais para que os docentes possam ampliar seu arcabouço teórico-metodológico. Assim, nos momentos formativos eles terão a oportunidade de colocarem seus posicionamentos a respeito dos desafios que envolvem o trabalho com as questões étnico-raciais.

5- Identidade étnico-racial



A construção da identidade negra é um processo marcado pelas interações sociais vivenciadas pelas pessoas cotidianamente. Pensar essa construção identitária envolve compreender como essas interações podem influenciar a maneira como cada

um se auto identifica.

Para Munanga (2005), a identidade negra não surge quando o sujeito toma consciência de quem ele é, mas ela perpassa um longo processo histórico que se iniciou no século XV, quando os europeus chegaram ao Brasil. Todo esse processo foi permeado por acontecimentos de intolerância e racismo, representando assim uma construção negativa sobre a identidade negra.

E “durante gerações, a sociedade branca tem feito do negro uma imagem depreciativa à qual alguns deles não tiveram força para resistir”. (MUNANGA, 2005, p. 05). Segundo o autor, o colonizador europeu branco sempre se considerou superior a outros grupos. Assim, quando os negros foram subjugados em processo desumano de escravização eles acabaram adotando crenças que lhes foram impostas e aceitando a subordinação, legitimando o processo de dominação.

Desse modo, a construção da identidade negra brasileira foi permeada pelo preconceito e pela discriminação racial, contudo, com muita resistência e luta, para manter viva toda a herança cultural africana.

Para Ferreira e Camargo (2011), a identidade negra se constituiu articulada a valores considerados socialmente negativos. E esses foram mantidos pelo preconceito e pela discriminação, fazendo com que os negros passassem a rejeitar sua cor e seus corpos. Essa negação se torna muito prejudicial à aceitação de uma identidade centrada em valores positivos.

É preciso quebrar o paradigma sócio histórico brasileiro de que o ideal é ser branco. Para isso, precisamos discutir a representatividade negra nos espaços de poder, principalmente porque a sociedade brasileira foi forjada pela perversidade colonizadora europeia. Esse é um desafio que se apresenta a todos os segmentos da sociedade, quebrar processos de autonegação da identidade étnico-racial brasileira.

Por esse viés, é importante destacar a política do branqueado que foi imposta ao Brasil entre os séculos XIX e XX. Essa política racista foi fortalecida pelo processo de imigração europeia e principalmente pelo interesse das elites econômicas e pelo próprio Estado. Neste sentido, o objetivo dessa política foi embranquecer a população brasileira considerada como feia geneticamente e inferior. Em termos quantitativos, essa experiência não funcionou muito, porém as marcas deixadas por esse processo permanecem vivas no imaginário da sociedade brasileira e principalmente das pessoas negras (pretas e pardas).

De acordo com dados de 2018 do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio), em pesquisas realizadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), cerca de 54,9% da população brasileira são considerados negros e se autodeclaram pretos e pardos, sendo estes 8,2% de pretos e 46,7% de pardos.

Esses dados revelam a importância das discussões sobre a construção da identidade negra nos diferentes espaços da sociedade. Assim, segundo Cavalcante (2019), essa construção não é um processo individual, mas coletivo, visto que as relações são desenvolvidas nas interações com outras pessoas e grupos. São por meio dessas interações sociais que transformamos e somos transformados.

No entanto, discutir sobre identidade negra no ambiente escolar pode ser um tema bem sensível. Uma vez que o histórico de vida de pessoas negras é quase sempre marcado por situações de racismo, relembrar essas questões pode ser doloroso, desconfortável e até causar conflitos entre os alunos. Contudo, é importante abordar sobre esse assunto para promover a conscientização, sensibilização e o respeito pela diversidade racial e cultural do outro.

Assim, a escola precisa se tornar um ambiente que trabalhe para o desenvolvimento de uma identidade positiva, porém esta também é um local onde o preconceito e a discriminação são desenvolvidos e alimentados, pois a escola reflete a sociedade, na qual o indivíduo está inserido (FERREIRA, CAMARGO, 2011). Nesse sentido, é preciso criar dentro da escola espaço para discutir sobre a contribuição do negro na formação da nossa identidade, suas riquezas culturais e todo o conhecimento produzido pela África ao longo do tempo.

Dessa forma, para que essas discussões aconteçam na escola é primordial que os profissionais que nela atuam tenham um aparato teórico-metodológico consistente, a fim de conduzir esse processo permeado por conflitos. Desse modo, a formação continuada se revela como algo essencial para as discussões sobre a educação para as relações étnico-raciais.

A formação continuada pode contribuir para que docentes e todos os funcionários que atuam na escola possam falar sobre identidade negra de forma responsável, consciente e efetiva. Para isso, é necessário construir conhecimentos para lidar com questões relacionadas à História, Cultura afro-brasileira, bem como promover a inclusão e o respeito à diversidade.

Acredita-se que estudar, discutir sobre a História e Cultura afro-brasileira é

essencial para que os docentes “alterem suas lógicas escolares e conteudistas, dialoguem com outras áreas, valorizem a produção cultural negra constituída em outros espaços sociais e políticos” (GOMES, 2003, p. 181).

A formação continuada docente precisa estar aberta para dialogar com outros espaços em que os negros constroem sua identidade. As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória (GOMES, 2003) e influenciam diretamente na identidade do sujeito.

Concordamos com Gomes (2003) que pessoas negras são frequentemente rotuladas como inferiores, desprovidos de beleza, pobres e incapazes. Isso faz com que não queiram se identificar com um povo estigmatizado. Um grande percentual da população negra brasileira sofreu e vem sofrendo com situações de preconceito, racismo e discriminação ora disfarçados, velados, ora escancarados para que todos vejam.

Nesse sentido, um ponto a ser destacado é a inclusão, nos currículos das escolas e universidades, discussões que versem sobre a História e Cultura afro-brasileira. Outro ponto, é avançar na materialidade das políticas de formação continuada, principalmente na implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Desse modo, seja possível construir no futuro “uma sociedade em que as pessoas dela participantes, sejam elas negras ou brancas, desenvolvam uma subjetividade aberta para as diferenças, para as especificidades do outro”. (FERREIRA, CAMARGO, 2011. p. 389).

No que tange ao processo de construção da identidade negra, constata-se que ela perpassa por muitas contradições, que são vivenciadas cotidianamente, fazendo com que pessoas negras vivam em constantes conflitos em relação a sua identidade. Cabe a cada indivíduo construir seu posicionamento crítico e consciente acerca dessa questão mediado, principalmente, pela educação.

PLANEJAMENTO DE AULA

Série: 9º Ano e Ensino médio

Disciplina: História

Número de aulas: 04 aulas de 60 minutos

Unidade de conteúdo proposto: Identidade negra

1- PRÁTICA SOCIAL INICIAL

Querido docente, a abordagem desse conteúdo seguirá os passos metodológicos da Pedagogia Histórico-crítica, elaborada por Demerval Saviani (2008), fundamentada no materialismo histórico dialético.

Assim, considerando a escola como um ambiente em que também a identidade se desenvolve é pertinente que essa discussão perpassasse os conhecimentos que são ensinados em sala de aula.

As aulas de História são privilegiadas, nesse aspecto, pois são momentos onde o docente tem a oportunidade de mediar e refletir sobre a identidade negra e tudo que se refere ao assunto.

A temática Identidade negra será apresentada em 04 aulas. No primeiro momento da aula será considerado o conhecimento que os alunos já têm sobre identidade negra, suas percepções sobre esse tema, se eles entendem como ela é construída, quais as características indenitárias de um povo.

Essa prática social inicial acontecerá na primeira aula e será promovida por meio de um diálogo ou chuva de ideias para perceber a vivência dos alunos a respeito do conteúdo que será trabalhado, pois nessa síncrese inicial tudo é natural para eles, não há clareza sobre quais contradições sociais estão presentes nesse conteúdo, o que predomina é o senso comum, o empírico.

Durante esse diálogo com os alunos tudo deverá ser anotado, tanto o que eles já sabem do tema como também o que gostaria de saber a mais sobre a temática.

2- PROBLEMATIZAÇÃO

No segundo momento da aula, será elaborada algumas questões para debate, e o que foi listado na prática social será transformado em perguntas problematizadoras, classificando-as nas suas dimensões científica conceitual, cultural, social, histórica, econômica, política religiosa e outras.

Assim, as questões norteadoras serão: De que maneira as representações referentes a cor afetam as individualidades humanas? Como é ser negro no Brasil hoje? Faz diferença ou tanto faz? Como seria se todos fossem iguais? Percebemos em nossa escola processos de discriminação racial? Quais?

3- INSTRUMENTALIZAÇÃO

Com as questões levantadas na prática social inicial, as quais foram sistematizadas na problematização, chega-se o momento da construção do conhecimento científico que será mediado por ações didáticas elaboradas, por você professor.

Assim, a sala poderá ser dividida em três grupos ou mais, dependendo da quantidade de alunos/as presentes. Posteriormente será disponibilizada a obra, “**O menino marrom**”, escrita por Ziraldo¹⁰. Será orientada a leitura da obra observando os seguintes aspectos: Como é tratada a questão da cor de pele nessa obra? Como é construída a ideia do branco e do preto? Como a identidade negra é representada nessa obra? Positivamente, negativamente? É possível, por meio dessa obra, o negro sentir orgulho de si próprio e do seu grupo étnico? Descreva como isso é possível?

Posterior a leitura será feito um debate em sala referente à percepção que os alunos tiveram da obra.

4- CATARSE

Esta etapa constitui-se da síntese mental do conteúdo estudado pelo aluno, representa a nova postura deles diante do novo conhecimento. Como atividade para avaliação desses conhecimentos os grupos de alunos deverão construir um texto, a partir dos aspectos sugeridos para a leitura. Os textos serão entregues para a professora que fará a análise dos textos e observar se realmente os alunos conseguiram sistematizar e manifestar, por meio da escrita o que assimilaram da temática, relacionando-a com a síntese do conhecimento cotidiano, científico, teórico e do prático.

5- PRÁTICA SOCIAL FINAL

Segundo Saviani (2008) esse momento representa a manifestação da nova atitude prática do aluno, em relação ao conteúdo aprendido, bem como o compromisso de pôr em prática o novo conhecimento adquirido. Nota-se a Prática Social Inicial de forma reavaliada, construindo-se a Prática Social Final dos conteúdos,

¹⁰ Link do livro **O menino Marron**

https://www.sarutaia.sp.gov.br/arquivos/o_menino_marrom_13101249.pdf

como forma de gerar resultados frente a desinformações.

Consideramos essa forma de organização didática, pensada pela Pedagogia Histórico-Crítica, como uma abordagem que possibilita o entendimento das realidades, nas quais esses alunos estão inseridos e contribui para sua transformação. Vale apenas colocá-la em prática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

_____. **Estatuto da igualdade racial**. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010. 33 p.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>

_____. Ministério da Educação. **Grupo de Trabalho Interministerial. Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>.

CAVALCANTE, Kellison Lima. A construção da identidade negra no espaço escolar: percepções e discussões. **Cadernos Cajuína**, v. 4, n. 3, p. 9-19, 2019.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo [online]**. 2007, v. 12, n. 23.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves; SANTOS, José Jackson Reis dos; SOUZA, Janyne Barbosa. Políticas para a implementação da lei 10639/03 em um município brasileiro: o discurso oficial e o discurso pedagógico. **ETD Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, p. 283-304, 2017.

FERREIRA, Ricardo Franklin; CAMARGO, Amilton Carlos. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 31, p. 374-389, 2011.

GASPARIM, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. rev. Campinas, São Paulo. Editora: Autores associados, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa [online]**. 2003, v. 29, n. 1 p. 167-182.

GOMES, Nilma Lino. (org.). **Práticas Pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

HOOKS, Bell et al. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania**. Palestra proferida, n. 1º, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição – revisada. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

REVISTA PIAUÍ. Dia da Consciência Negra: números expõem desigualdade racial no Brasil. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/11/20/consciencia-negra-numeros-brasil/>

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. ed.rev. - Campinas, São Paulo. Editora: Autores associados, 2008.