

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
TRIÂNGULO MINEIRO – *CAMPUS* UBERABA  
Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica  
Mestrado Profissional em Educação Tecnológica**

**STELLA SANTANA DA SILVA JACINTO**

**A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DAS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: uma pesquisa-ação em uma escola da Rede Municipal  
de Uberlândia - MG**

**UBERABA  
2022**

STELLA SANTANA DA SILVA JACINTO

**A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DAS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: uma pesquisa-ação em uma escola da Rede Municipal  
de Uberlândia - MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica - curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia – Processos Formativos e Práticas Educativas em Educação Tecnológica

Orientador: Prof. Dr. Otaviano José Pereira

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia Moreira Custódio

UBERABA  
2022

J251f Jacinto, Stella Santana da Silva.  
A formação docente na educação das relações étnico-raciais: uma pesquisa-ação em uma escola da Rede Municipal de Uberlândia-MG / Stella Santana da Silva Jacinto. – 2022.  
217f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Otaviano José Pereira  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica) – Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberaba, 2022.

Educação antirracista. 2. Educação das Relações Étnico-Raciais. 3. Ensino de História e Cultura da África, Afro-brasileira e Indígena. 4. Formação continuada em serviço. 5. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. I. Pereira, Otaviano José. II. Título.

CDD- 320.56

**ATA N. 010/2022 DE APRESENTAÇÃO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO NÍVEL *STRICTO SENSU* – MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO – CAMPUS UBERABA.** Aos quatorze dias do mês de outubro de dois mil e vinte e dois, às 14h00, no(a) na Sala de videoconferência – Google Meet, reuniu-se a Banca Examinadora sob a presidência do **Prof. Dr. Otaviano José Pereira** e do **Prof. Dr. Anderson Claytom Ferreira Brettas** do IFTM e com a participação da **Profª. Drª. Nilma Lino Gomes** da UFMG, da **Profª. Drª. Márcia Moreira Custódio** da IFNMG Campus Pirapora e do **Prof. Dr. Pedro Barbosa** da Universidade Federal de Jataí, para avaliar a Defesa da Dissertação da Mestranda **STELLA SANTANA DA SILVA JACINTO**, como requisito final para a conclusão do Mestrado Profissional em Educação Tecnológica, de acordo com a Resolução 30/2016, de 07 de julho de 2016 que dispõe sobre Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação do IFTM e com a Resolução 31/2017, de 24 de agosto de 2017 que contém o PPC do curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica. A presente defesa de Dissertação de Mestrado tem como Título: **“A Formação Docente na Educação das Relações Étnico-raciais: uma pesquisa-ação em uma escola da Rede Municipal de Uberlândia - MG”**, pesquisa desenvolvida sob a orientação do Prof. Dr. Otaviano José Pereira. Após a avaliação pela banca, a mestranda foi considerada **APROVADA**. Para registro, eu Prof. Dr. Otaviano José Pereira, lavrei a presente Ata que, depois de lida e aprovada vai assinada por mim e pelos demais membros da Banca Examinadora.

**Obs:** a Candidata obteve a nota final de 100 pontos (de um total de 100,0 pontos).

A Banca recomenda publicações (artigos e livro) dos resultados obtidos pela autora,

#### BANCA EXAMINADORA

NOME	INSTITUIÇÃO	FUNÇÃO
<b>Prof. Dr. Otaviano José Pereira</b>	IFTM Campus Uberaba	ORIENTADOR(A) / PRESIDENTE
<b>Prof. Dr. Anderson Claytom Ferreira Brettas</b>	IFTM Campus Uberaba	Membro
<b>Profª. Drª. Nilma Lino Gomes</b>	UFMG - Belo Horizonte MG	Membro
<b>Profª. Drª. Márcia Moreira Custódio</b>	IFNMG Campus Pirapora	Membro
<b>Prof. Dr. Pedro Barbosa</b>	Universidade Federal de Jataí	Membro

OTAVIANO JOSE PEREIRA  
PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO



Documento assinado eletronicamente por OTAVIANO JOSE PEREIRA, PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, em 19/10/2022, às 09:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

ANDERSON CLAYTOM FERREIRA BRETAS  
PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO



Documento assinado eletronicamente por ANDERSON CLAYTOM FERREIRA BRETAS, PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, em 19/10/2022, às 09:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

MARCIA MOREIRA CUSTÓDIO  
IFNMG - MEMBRO EXTERNO DE BANCA DEFESA/QUALIFICAÇÃO MESTRADO/PÓS-GRADUAÇÃO



Documento assinado eletronicamente por MARCIA MOREIRA CUSTÓDIO, IFNMG - MEMBRO EXTERNO DE BANCA DEFESA/QUALIFICAÇÃO MESTRADO/PÓS-GRADUAÇÃO, em 19/10/2022, às 09:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

NILMA LINO GOMES  
UFMG BELO HORIZONTE MG - MEMBRO EXTERNO DE BANCA DE QUALIFICAÇÃO/DEFESA DE MESTRADO/PÓS-GRADUAÇÃO



Documento assinado eletronicamente por NILMA LINO GOMES, UFMG BELO HORIZONTE MG - MEMBRO EXTERNO DE BANCA DE QUALIFICAÇÃO/DEFESA DE MESTRADO/PÓS-GRADUAÇÃO, em 19/10/2022, às 11:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

PEDRO BARBOSA  
UFJ - MEMBRO EXTERNO DE BANCA DE QUALIFICAÇÃO/DEFESA DE MESTRADO/PÓS-GRADUAÇÃO



Documento assinado eletronicamente por PEDRO BARBOSA, UFJ - MEMBRO EXTERNO DE BANCA DE QUALIFICAÇÃO/DEFESA DE MESTRADO/PÓS-GRADUAÇÃO, em 19/10/2022, às 15:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://www.iftm.edu.br/autenticacao/> informando o código verificador **DA7AB14** e o código CRC **0C54A01C**.

19/10/2022

DOCS/IFTM - 0000423785 - ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**Referência:** NUP: 23200.007230/2022-62

DOCS nº 0000423785



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO

**STELLA SANTANA DA SILVA JACINTO**

**A Formação Docente na Educação das Relações Étnico-raciais: uma pesquisa-ação em uma escola da Rede Municipal de Uberlândia - MG**

**FOLHA DE APROVAÇÃO DEFESA DISSERTAÇÃO**

Data da aprovação: 14/10/2022

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

**Presidente e orientador:**

**Prof. Dr. Otaviano José Pereira**

IFTM - Campus Uberaba MG

**Membro Titular**

**Profª. Drª. Nilma Lino Gomes**

UFMG - Belo Horizonte MG

**Membro Titular**

**Profª Drª Márcia Moreira Custódio**

IFNMG - Campus Pirapora MG

**Membro Titular**

**Prof. Dr. Pedro Barbosa**

UFJ – Jataí GO

**Membro Suplente**

**Prof. Dr. Anderson Claytom Ferreira Brettas**

IFTM - Campus Uberaba MG

**Local:** Sala de Videoconferência - Streamyard

MARCIA MOREIRA CUSTÓDIO  
IFNMG - MEMBRO EXTERNO DE BANCA DEFESA/QUALIFICAÇÃO MESTRADO/PÓS-GRADUAÇÃO



Documento assinado eletronicamente por MARCIA MOREIRA CUSTÓDIO, IFNMG - MEMBRO EXTERNO DE BANCA DEFESA/QUALIFICAÇÃO MESTRADO/PÓS-GRADUAÇÃO, em 23/11/2022, às 09:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

ANDERSON CLAYTOM FERREIRA BRETTAS  
PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO



Documento assinado eletronicamente por ANDERSON CLAYTOM FERREIRA BRETTAS, PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, em 23/11/2022, às 10:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

OTAVIANO JOSE PEREIRA  
PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO



Documento assinado eletronicamente por OTAVIANO JOSE PEREIRA, PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, em 23/11/2022, às 11:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

NILMA LINO GOMES  
UFMG BELO HORIZONTE MG - MEMBRO EXTERNO DE BANCA DE QUALIFICAÇÃO/DEFESA DE MESTRADO/PÓS-GRADUAÇÃO



Documento assinado eletronicamente por NILMA LINO GOMES, UFMG BELO HORIZONTE MG - MEMBRO EXTERNO DE BANCA DE QUALIFICAÇÃO/DEFESA DE MESTRADO/PÓS-GRADUAÇÃO, em 24/11/2022, às 22:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

PEDRO BARBOSA  
UFJ - MEMBRO EXTERNO DE BANCA DE QUALIFICAÇÃO/DEFESA DE MESTRADO/PÓS-GRADUAÇÃO



Documento assinado eletronicamente por PEDRO BARBOSA, UFJ - MEMBRO EXTERNO DE BANCA DE QUALIFICAÇÃO/DEFESA DE MESTRADO/PÓS-GRADUAÇÃO, em 25/11/2022, às 11:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://www.iftm.edu.br/autenticacao/> informando o código verificador **8215830** e o código CRC **BADC84D4**.

25/11/2022

DOCS/IFTM - 0000433224 - ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**Referência:** NUP: 23200.008540/2022-02

DOCS nº 0000433224

STELLA SANTANA DA SILVA JACINTO

**A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DAS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: uma pesquisa-ação em uma escola da Rede Municipal  
de Uberlândia - MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica - curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia – Processos Formativos e Práticas Educativas em Educação Tecnológica

**Uberaba, 14 de outubro de 2022.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Otaviano José Pereira  
(IFTM – Orientador)

---

Prof. Dr. Anderson Claytom Ferreira Brettas  
(IFTM – Membro Interno)

---

Prof. Dra. Márcia Moreira Custódio  
(IFNMG – Membro Externo)

---

Profa. Dra. Nilma Lino Gomes  
(UFMG – Membro Externo)

---

Prof. Dr. Pedro Barbosa  
(UFJ – Membro Externo)

*Dedico este trabalho às mulheres negras que me antecederam e desbravaram um caminho de misoginia, machismo, sexismo, racismo, preconceito, entre outras lutas, para que hoje eu ocupasse este lugar de fala.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por até aqui ter me sustentado. Sem Ele, nada do que existe existiria. Foi um período de muita aprendizagem: cumprimento de disciplinas, coordenação e participação em eventos, como palestras, seminários, leituras e releituras... Momento também de algumas vicissitudes. No entanto, tudo valeu a pena. Ao meu Senhor, toda a honra e glória, eternamente!

Ao meu orientador, Professor Dr. Otaviano José Pereira, pela sábia interlocução, constante prontidão, pelo humanitarismo que nos conduz à melhoria da condição humana e por indicar caminhos e alertar sobre possíveis descaminhos...

À minha coorientadora, até julho/2022, Professora Dra. Márcia Moreira Custódio, por aceitar estar comigo nesta formação, pelas sábias instruções e valiosas críticas nos distintos momentos, e que fizeram toda a diferença! Suas reflexões foram essenciais nesta caminhada, e sua voz é constitutiva desta pesquisa, pois ecoa e fortalece a luta antirracista.

Ao meu esposo Arnaldo e aos nossos filhos, Igor Murilo e Iury. Obrigado por aceitarem tantas privações em prol da minha pesquisa e pela atenção, companheirismo, cuidado *sui generis* e o amor são algumas palavras que brotam do meu coração para descrever nossa relação.

À minha mãe, Maria Geralda, que sempre deu todo o apoio em minha jornada acadêmica. Gratidão!

Às/Aos professoras/es do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, as/os quais muito contribuíram para minha formação como professora e pesquisadora, nos diferentes espaços institucionais.

Às/Aos colegas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro com as/os quais tenho tido a grata satisfação de conviver e, também, aprendido muito nesses últimos meses.

*[...] não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar da lógica ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si só o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade (MUNANGA, 2005, p. 19).*

## RESUMO

Esta pesquisa de mestrado partiu de um curso de formação continuada e em serviço acerca das relações étnico-raciais com foco em práticas pedagógicas, para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Teve como propósito estudar as relações étnico-raciais na Escola Municipal Sebastiana Silveira Pinto – EMSSP, na Rede Municipal de Uberlândia-MG. Após verificarmos se as/os professoras/es tinham acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC), discutimos sua aceitabilidade quanto ao uso das ferramentas tecnológicas para o ensino das questões étnico-raciais, bem como identificamos as demandas formativas, utilizando-se dos meios tecnológicos acessíveis em seu potencial emancipador para se trabalhar as questões étnico-raciais. Os principais embasamentos ocorreram em interação com Brasil (2003; 2008), Djamila Ribeiro (2019), Kabengele Munanga (2008; 2012), Nilma Lino Gomes (2012; 2017), Pedro Barbosa (2014; 2018), Petrônio Domingues (2007), Silvio Luiz de Almeida (2018; 2019), Uberlândia (1990). Quanto aos procedimentos metodológicos, optamos por uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, por meio da triangulação de métodos e dados, com vistas à descrição dos efeitos das mudanças da prática em seu próprio ciclo de investigação, Nesse sentido, a pesquisa foi desenvolvida no contexto investigativo, passando pelas etapas de diagnóstico: levantamento das demandas formativas, num Diagnóstico Situacional; registro e discussão das demandas levantadas; implementação de ações formativas, pela elaboração e desenvolvimento de uma formação para as relações étnico-raciais; aplicação da temática da formação nas situações de ensino aos que exercem a docência na EMSSP; roda de conversa sobre as experiências formativas para elaboração de um Portfólio *on-line* como Produto Educacional. Como resultado, constatamos uma formação insuficiente quanto ao uso das TDIC e, quanto à obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, o descumprimento às Leis 10.639/03 e 11.645/08, ainda privilegiando uma educação eurocentrada.

**Palavras-chave:** Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Formação continuada em serviço; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Educação antirracista. Ensino de História e Cultura da África, Afro-brasileira e Indígena.

## ABSTRACT

This master degree research was based on a continuing and in-service training course on ethnic-racial relations with a focus on pedagogical practices in order to implement laws 10,639/03 and 11,645/08. Therefore, it aimed to carry out studies related to the Education of Ethnic-Racial Relations at the Municipal School Sebastiana Silveira Pinto - EMSSP, in the Municipal System of Uberlândia-MG. After surveying whether teachers had access to Information and Communication Technologies (ICTs), it was verified whether these teachers would accept the use of technological tools in the teaching of ethnic-racial themes, as well as training demands were identified, using accessible technological means in their emancipatory potential in approach ethnic-racial themes. The main theoretical foundations occurred in the interaction with Brasil (2003; 2008), Djamila Ribeiro (2019), Kabengele Munanga (2008; 2012), Nilma Lino Gomes (2012; 2017), Pedro Barbosa (2014; 2018), Petrônio Domingues (2007), Silvio Luiz de Almeida (2018; 2019), Uberlândia (1990). As for the methodological procedures, we opted for a qualitative approach of the research-action type, through the triangulation of methods and data, with a view to describing the effects of changes in practice in its own investigation cycle. In this sense, the research was developed in the investigative context, going through the diagnostic stages: survey of training demands, in a Situational Diagnosis; registration and discussion of the demands raised; implementation of training actions, through the elaboration and development of training for ethnic-racial relations; application of the theme taught in the training theme in situations to those who teach at EMSSP; conversation circle about training experiences for the elaboration of an online Portfolio as an Educational Product. As a result, it was found that training on the Education of Ethnic-Racial Relations through the use of ICTs was insufficient and, in relation to the compulsory theme "Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture", there is failure to comply in the implementation of laws 10.639/ 03 and 11.645/08, as they still privilege a Eurocentric education.

**Keywords:** Education of Ethnic-Racial Relations (EERR). Continuous in-service training. Digital Information and Communication Technologies (DICTs). Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture.

## LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 –	A situação atual das/os pretas/os e pardas/os quanto às cotas raciais de ingresso as instituições de ensino.....	52
IMAGEM 2 –	Estado de MG - Mesorregiões.....	55
IMAGEM 3 –	Propaganda da SME/UDI em julho de 1992.....	63
IMAGEM 4 –	Programa Escola Cidadã estruturado em Projetos.....	64
IMAGEM 5 –	Verso do certificado do curso Gestão Democrática.....	66
IMAGEM 6 –	IDEB da RME/UDI – 5º Ano.....	69
IMAGEM 7 –	IDEB da RME/UDI – 9º Ano.....	69
IMAGEM 8 –	Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB por município e rede de ensino – 2021/Anos iniciais.....	69
IMAGEM 9 –	Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB por município e rede de ensino – 2021/Anos finais.....	70
IMAGEM 10 –	Uberlândia-MG: Localização do Setor Sul e área de estudo.....	71
IMAGEM 11 –	Localização do bairro da EMSP: Bairro Laranjeiras.....	72
IMAGEM 12 –	Logomarca da EMSSP.....	73
IMAGEM 13 –	Projeto Festa Junina.....	80
IMAGEM 14 –	Feira do Conhecimento.....	80
IMAGEM 15 –	Festa da Primavera.....	81
IMAGEM 16 –	Visualidades em Arte.....	82
IMAGEM 17 –	Folder de divulgação da formação – Módulo I.....	109
IMAGEM 18 –	Folder de divulgação da formação – Módulo II.....	115
IMAGEM 19 –	Slide - Como estão as atividades pedagógicas em sala de aula?.....	116
IMAGEM 20 –	Slide – Cuidado! A boca fala daquilo que o coração está cheio?.....	118
IMAGEM 21 –	Slide – Frases que espelham a normalização e reproduções do racismo estrutural na educação.....	119
IMAGEM 22 –	Slide – Perspectivas de abordagem em cada nível/etapa de ensino.	123
IMAGEM 23 –	Capa do formulário de avaliação do Módulo II.....	123
IMAGEM 24 –	Folder de divulgação da formação – Módulo III.....	127
IMAGEM 25 –	Capa do formulário de avaliação do Módulo III.....	129
IMAGEM 26 –	Folder de divulgação da formação – Módulo IV.....	132
IMAGEM 27 –	Slide – Descolonizar o pensamento.....	133

IMAGEM 28 –	Slide – Resignificar as práticas.....	134
IMAGEM 29 –	Slide – Estabelecendo Diálogos I.....	135
IMAGEM 30 –	Slide – Estabelecendo Diálogos II.....	137
IMAGEM 31 –	Slide – Plano Gestor.....	139
IMAGEM 32 –	Slide – Alguns indicadores de proficiência pensando a ERER na escola.....	139
IMAGEM 33 –	Slide – Racismo Educacional: Quem é você, educador?.....	141
IMAGEM 34 –	Slide – Sugestão de Jogos: Conceitos.....	145
IMAGEM 35 –	Slide – Sugestão de Jogos: Quebra-cuca / Parte I.....	145
IMAGEM 36 –	Slide – Sugestão de Jogos: Quebra-cuca / Parte II.....	146
IMAGEM 37 –	Slide – Sugestão de Jogos: Quebra-cuca / Parte III.....	146
IMAGEM 38 –	Slide – Poema: O sagrado de cada um.....	147
IMAGEM 39 –	Capa do formulário de avaliação do Módulo IV.....	148
IMAGEM 40 –	Folder de divulgação da formação – Módulo V.....	151
IMAGEM 41 –	Slide – Módulo V.....	151
IMAGEM 42 –	Mapa dos Referenciais Legais da Política de Formação de Professores da Educação Básica .....	157
IMAGEM 43 –	Código QR Code do Portfólio Digital.....	171
IMAGEM 43 –	Capa do Portfólio Digital .....	173

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 –	Comparativo da trajetória do Movimento Negro na República.....	34
TABELA 2 –	Escola de qualidade para as/os profissionais da educação da EMSSP.....	78
TABELA 3 –	Observações/Sugestões / Módulo I.....	115
TABELA 4 –	Observações/Sugestões / Módulo II.....	125
TABELA 5 –	Observações/Sugestões / Módulo III.....	131
TABELA 6 –	Observações/Sugestões / Módulo IV.....	150
TABELA 7 –	Formação Continuada .....	169

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 –	Prevalência de anticorpos relacionados à Covid-19, por raça/cor (em %) – Brasil (2020) .....	46
GRÁFICO 2 –	Distribuição da população ocupada, por sexo e cor/raça, segundo setores de atividades econômicas consideradas essenciais (em %) – Brasil (2019) .....	47
GRÁFICO 3 –	Taxa de desemprego, por sexo e cor/raça (em %) – Brasil (1995-2019) .....	47
GRÁFICO 4 –	Proporção da força de trabalho subutilizada, por sexo e raça/cor (em %) – Brasil (2016-2019) .....	48
GRÁFICO 5 –	Composição demográfica e mortes decorrentes de intervenções policiais no Brasil entre 2017 e 2018 (%) .....	51
GRÁFICO 6 –	Concepções das famílias sobre o conceito de qualidade da educação.....	78
GRÁFICO 7 –	Ano Escolar em que atua.....	99
GRÁFICO 8 –	Autodeclaração étnica.....	100
GRÁFICO 9 –	Componentes Curriculares com propostas voltadas para a efetivação da Lei 10.639/03 e 11.645/08.....	101
GRÁFICO 10 –	Ano Escolar em que a implementação da Lei 10.639/03 e 11.645/08 é mais efetiva.....	102
GRÁFICO 11 –	Livros literários para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.....	103
GRÁFICO 12 –	Jogos e/ou brinquedos para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.....	103
GRÁFICO 13 –	Há outros materiais adequados para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.....	104
GRÁFICO 14 –	Em sua formação inicial (Graduação) você teve alguma disciplina que tratava da temática Africana, Afro-brasileira ou Indígena? Se necessário, marque mais de uma opção.....	105
GRÁFICO 15 –	Outra formação na temática Africana, Afro-brasileira ou Indígena.....	105
GRÁFICO 16 –	Clima Cultura na EMSSP para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.....	106
GRÁFICO 17 –	Propostas de implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nos documentos da escola.....	108
GRÁFICO 18 –	Metodologia / Módulo I.....	113
GRÁFICO 19 –	Palestrante / Módulo I.....	113
GRÁFICO 20 –	Autoavaliação / Módulo I.....	114
GRÁFICO 21 –	Avaliar o curso em uma escala de 1 a 10 (Onde 1 é regular e 10 é ótimo) / Módulo I.....	114
GRÁFICO 22 –	Metodologia / Módulo II.....	124
GRÁFICO 23 –	Palestrante / Módulo II.....	124
GRÁFICO 24 –	Autoavaliação / Módulo II.....	125

GRÁFICO 25 –	Avaliar o curso em uma escala de 1 a 10 (Onde 1 é regular e 10 é ótimo) / Módulo II.....	125
GRÁFICO 26 –	Metodologia / Módulo III.....	130
GRÁFICO 27 –	Palestrante / Módulo III.....	130
GRÁFICO 28 –	Autoavaliação / Módulo III.....	131
GRÁFICO 29 –	Avaliar o curso em uma escala de 1 a 10 (Onde 1 é regular e 10 é ótimo) / Módulo III.....	131
GRÁFICO 30 –	Metodologia / Módulo IV.....	130
GRÁFICO 31 –	Palestrante / Módulo IV.....	149
GRÁFICO 32 –	Autoavaliação / Módulo IV.....	149
GRÁFICO 33 –	Avaliar o curso em uma escala de 1 a 10 (Onde 1 é regular e 10 é ótimo) / Módulo IV.....	150

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIE	Aparelho Ideológico do Estado
ASSOSSAMBA	Associação das Escolas de Samba de Uberlândia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CEPES	Centro de Estudos, Pesquisas e Projetos Econômico-Sociais
CF/88	Constituição Federal de 1988
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CME	Conselho Municipal de Educação
CNCD	Conselho Nacional de Combate à Discriminação Racial
CNPIR	Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
COMPIR	Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial
COVID	Corona Virus Disease
CPD	Coordenação Didático-Pedagógica
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
DFC	Dia de Formação Continuada
DIEPAFRO	Diretoria de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiras
DIIGUAL	Diretoria de Igualdade Social de Igualdade Racial
DOM	Diário Oficial do Município
EDH	Educação em Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escolas de Ensino Fundamental
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
EMSSP	Escola Municipal Sebastiana Silveira Pinto
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
FACED	Faculdade de Educação
FCP	Fundação Cultural Palmares
FEP	Fórum de Movimentos Populares
GRUCON	Grupo de União e Consciência Negra de Uberlândia
GTEDEO	Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INESC	Instituto de Estudos Socioeconômicos
IPC	Índice de Potencial de Consumo
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual e +
LOM	Lei Orgânica do Município
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MDH	Ministério dos Direitos Humanos
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MJC	Ministério da Justiça e Cidadania

MMFDH	Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos
MMIRDH	Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos
MNU	Movimento Negro Unificado
MONUVA	Movimento Negro Uberlandense Visão Aberta
MPMG	Ministério Público de Minas Gerais
MSNB	Movimento Social Negro Brasileiro
NAE	Núcleo de Assuntos Estudantis
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
OSC	Organização da Sociedade Civil
OTP	Orientações Teóricas/Práticas
PCC	Plano de Cargos e Carreira
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PET	Plano de Estudos Tutorado
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Partido Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PROFARTES	Programa de Pós-Graduação em Artes
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PP	Partido Progressista
PPA	Plano Plurianual
PPGET	Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido das/os Trabalhadoras/es
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
RME/UDI	Rede Municipal de Ensino de Uberlândia
SARS	Severe Acute Respiratory Syndrome
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão Educacional
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SME	Secretaria Municipal de Educação
TDIC	Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação
UAI	Unidade de Atendimento Integrado
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPA	Unidade de Pronto Atendimento

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>O MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EMANCIPADORAS</b>	<b>32</b>
1.1 Trajetória sócio-histórica de resistência negra: O protagonismo do Movimento Social Negro Brasileiro .....	34
1.2 O protagonismo do Movimento Negro Uberlandense .....	38
1.3 Os retrocessos nas conquistas sócio-históricas do Movimento Social Negro Brasileiro: uma breve contextualização após o <i>impeachment</i> de 2016.....	43
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>UBERLÂNDIA, A REDE MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA REDE</b>	<b>54</b>
2.1 Contextualizando Uberlândia .....	54
2.2 A Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia-MG.....	56
2.2.1 Realidade sócio-histórico-cultural da Escola Municipal Sebastiana Silveira, uma leitura a partir do Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino.....	71
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>A FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO EM ERER E A MEDIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS</b>	<b>83</b>
3.1 A formação docente para uma educação antirracista.....	89
3.2 A formação docente com o uso das ferramentas digitais e as possibilidades em ERER.....	92
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>TRAJETÓRIA METODOLÓGICA</b>	<b>96</b>
4.1 Procedimentos Metodológicos.....	96
4.2 Diagnóstico Situacional.....	99
4.3 Módulo Formativo I.....	109
4.4 Módulo Formativo II.....	115
4.5 Módulo Formativo III.....	126
4.6 Módulo Formativo IV.....	132
4.7 Módulo Formativo V.....	150
<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	<b>154</b>
5.1 O lugar de fala das/os profissionais da educação: A construção da identidade do <i>locus</i> e do <i>corpus</i> e as implicações em uma ERER.....	154
5.1.1 A práxis da Professora Aisha .....	164
5.2 Saberes dialogados – a formação continuada.....	168
5.3 Experiências Formativas - Produção do Portfólio Virtual “Educação das Relações Étnico-raciais: Formação de Profissionais da Educação” .....	172

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>175</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>197</b>
<b>APÊNDICE A – PLANO DE FORMAÇÃO.....</b>	<b>197</b>
<b>APÊNDICE B – DIAGNÓSTICO SITUACIONAL .....</b>	<b>206</b>
<b>APÊNDICE C – AVALIAÇÃO.....</b>	<b>212</b>
<b>APÊNDICE D – TUTORIAL.....</b>	<b>214</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>215</b>
<b>ANEXO A – LISTA DE PRESENÇA .....</b>	<b>215</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E VOZ PARA FINS EDUCACIONAIS.....</b>	<b>217</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como propósito promover uma formação continuada e em serviço<sup>1</sup> para o processo formativo das/os professoras/es de uma instituição de ensino do município de Uberlândia com ênfase na Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER). Para tanto, foi analisado se as/os professoras/es da escola, objeto de pesquisa, tinham acesso às ferramentas digitais e se havia aceitabilidade por parte delas/es quanto ao uso das ferramentas tecnológicas para o ensino das questões étnico-raciais, bem como buscou-se identificar as demandas formativas quanto à ERER nos processos formativos, para as quais elaborou-se e desenvolveu-se formação *on-line* com esses profissionais da escola participante, utilizando-se dos meios tecnológicos acessíveis em seu potencial emancipador para se trabalhar as questões étnico-raciais.

A temática na ERER na formação continuada e em serviço teve por foco a construção do conhecimento das/dos professoras/es da Escola Municipal Sebastiana Silveira Pinto (EMSSP), unidade escolar da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (RME/UDI), localizada no Bairro Laranjeiras, Região Sul da cidade, em Minas Gerais. Os motivos que levaram à escolha dessa unidade de ensino para o desenvolvimento da pesquisa foram: a) por ser uma escola pública; b) por estar localizada na periferia, onde se concentra a maioria de pessoas negras<sup>2</sup>; c) por fazer parte da vivência da pesquisadora.

A escola pública é múltipla e “[...] em suas evidentes contradições, ela cumpre um papel central na ampliação dos repertórios – especialmente em termos de acesso à racionalidade científica e novas experiências temporais e espaciais” (ESCOLA, 202-) para a comunidade escolar e para o território.

Segundo Escola (202-), nas escolas periféricas as desigualdades mais estruturais<sup>3</sup> se agravam, se efetivam e se reproduzem com maior intensidade em uma lógica patriarcalista e racista. Como bem evidencia Santos (2012, p. 28), pensar sobre “questões urbanas e racismo nos desafia a olhar as manifestações e expressões concretas e subjetivas do racismo no espaço urbano, o que é também, por outro lado, utilizar o espaço urbano como chave de compreensão do racismo”.

---

<sup>1</sup> Segundo Lourenço (2019, p. 3), a formação em serviço, ou seja, *in loco* “é consensualmente concebida como a estratégia mais virtuosa para a promoção da criticidade e da reflexão-na-ação”. Esse termo também é usado nos documentos da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia.

<sup>2</sup> De acordo com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pessoas negras é a soma de pretos e pardos por autodeclaração.

<sup>3</sup> Falta de profissionais, de material didático, precariedade em estrutura física, vulnerabilidade de participação familiar, evasão escolar, violência deliberada do Estado.

Isto posto, o trabalho ora apresentado é fruto das inquietações da pesquisadora, que participa há duas décadas da realidade escolar, entendendo que a ERER é uma temática que, por sua necessidade histórico-social, precisa ser estudada, entendida e aplicada na escola pública municipal em foco, para ser verdadeiramente valorizada pela comunidade escolar como consolidação de uma educação antirracista<sup>4</sup>. Além de que, a pesquisadora reconhece as potências provenientes dos atores sociais que compõem a escola pública, que se (re) constroem, fazendo desse lugar um espaço de resistência e de superação das condições adversas.

Este trabalho também é proveniente das demandas formativas das/os professoras/es e gestora/es da RME/UDI, os quais têm a formação continuada das/os profissionais da educação<sup>5</sup> das unidades escolares como indicador de qualidade educacional<sup>6</sup>, já que o município conta com um órgão específico para tal, o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – Cemepe, bem como parcerias que vêm sendo firmadas nas últimas décadas com a Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Entende-se que as formações continuadas vêm permitindo acesso a diferentes saberes e fazeres resistentes como, por exemplo, a inclusão de temáticas da ERER nos cursos de formação, visando consolidar a escola pública como um ambiente antirracista a partir de avanços legislativos das relações societárias. Conforme aponta Gomes (2012), existem severas resistências para superar o mito da democracia racial<sup>7</sup>, com maior ressonância nas iniciativas dos órgãos governamentais, em centros de pesquisa, escolas de educação básica e algumas experiências concretas de formação inicial e continuada de professores/as.

---

<sup>4</sup> Tanto para os estudiosos sobre racismo como Almeida (2019) quanto para Ribeiro (2019), educação antirracista é aquela que reconhece a existência do racismo na estrutura social e na necessidade de combatê-lo na escola e fora dela, reconhecendo e valorizando a história e cultura africana e afro-brasileira.

<sup>5</sup> Os/As Profissionais de educação são aqueles e aquelas que trabalham na escola e nos órgãos de administração educacional. Na escola atuam os profissionais do magistério (professores/as, diretores/as/, coordenadores/as pedagógicos/as...) e os funcionários ou agentes escolares (merendeiras, vigias, serventes, equipe da secretaria escolar etc.).

<sup>6</sup> Os Indicadores da Qualidade na Educação Ensino Fundamental foram desenvolvidos pela Ação Educação, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a colaboração de diversas organizações atuantes no campo educacional, além de secretarias de educação, pesquisadores/as, ativistas de movimentos de educação e profissionais de escolas de diversas regiões do país. Eles foram lançados em 2004 e revisados em 2007 e 2013. Os Indicadores da Qualidade na Educação Ensino Fundamental são compostos por sete dimensões: 1) ambiente educativo; 2) prática pedagógica e avaliação; 3) ensino e aprendizagem da leitura e escrita; 4) gestão escolar democrática; 5) formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; 6) ambiente físico escolar; 7) acesso e permanência dos alunos na escola.

<sup>7</sup> A expressão “mito da democracia racial” é usada como releitura antropológica da expressão democracia racial, tratada pelo sociólogo Florestan Fernandes. O termo refere-se a uma negação do racismo que estrutura a sociedade, ainda que estatísticas mostrem a marginalização da população negra, foi se construindo uma visão de que não existiria racismo no Brasil. Fonte: <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/como-o-mito-da-democracia-racial-perpetua-o-racismo-no-brasil/>. Acesso em: 14 out. 2022.

Para oportunizar o debate com docentes quanto ao enfrentamento das desigualdades raciais na escola e fora dela, precisaremos superar as manifestações de resistências, bem como refletir sobre a manutenção de privilégios em uma sociedade historicamente racista, cujo reflexo se dá no não cumprimento da obrigatoriedade legal do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena na formação e nas práticas educativas cotidianas das escolas municipais, mesmo que preconizada nas legislações específicas vigentes, quais sejam a Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), a Lei n. 11.645, de 10 de janeiro de 2008 (BRASIL, 2008) e a Lei Orgânica do Município (LOM) de Uberlândia/MG, em seu Artigo 165 (UBERLÂNDIA, 1990).

A Lei 10.639/03 tornou obrigatório o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no conjunto da educação básica<sup>8</sup> (pública e privada). A Lei 11.645/08 incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Essas leis alteram a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LOM de Uberlândia/MG, em seu Artigo 165, antecedendo as leis citadas e com vistas à eliminação de quaisquer formas de discriminação racial e a valorização da participação do povo negro na formação histórica e cultural da sociedade brasileira, traz propostas de revisão do livro didático e formação de professoras/os para implantar o estudo da cultura afro-brasileira.

Nessa perspectiva, temos enfrentamentos que podem ser unificados em uma assertiva política educacional: a educação das relações étnico-raciais precisa ser discutida no meio acadêmico para, assim, ser efetivada nas instituições de ensino, mesmo em aulas não presenciais quando se tem à disposição ferramentas digitais como aporte. Ora, para que a escola se transforme num espaço verdadeiramente democrático, é necessário que sejam tratados com dignidade os diversos grupos sociais que a compõe. Nesse intuito, deve-se cumprir os preceitos descritos na LDB, assim como as Diretrizes Curriculares, em um Plano Nacional específico, que deve fazer parte do currículo e da formação inicial, continuada e em serviço das/os profissionais da educação.

De acordo com Gomes (2012, p. 105), “o ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do ‘outro’, interpretações diferentes e confrontos de ideias”, afirmando ainda que a introdução da Lei n. 10.639/03 não pode estar meramente como disciplinas ou conteúdos, mas, sim, “como uma mudança cultural e política

---

<sup>8</sup> De acordo com a legislação educacional, a educação básica é constituída pelas etapas de ensino da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e pelas modalidades de ensino da Educação de Jovens e Adultos, da educação profissional, da educação especial, da educação do campo, da educação escolar quilombola, da educação escolar indígena e da educação a distância.

no campo curricular e epistemológico”, para romper com o silêncio e atentar aos rituais pedagógicos a favor da discriminação racial.

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural [...] que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. [...] Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. Refere-se também aos conflitos, choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população (GOMES, 2012, p. 105-106).

Para tanto, a implementação do estudo da história e das culturas africana, Afro-brasileira e Indígena é de suma importância, conforme dispõem as leis municipais e federais citadas, mesmo que tardiamente promulgadas, e poderão ser aplicadas, efetivamente, mediante práticas educativas atualizadas pela formação docente.

Quando tratamos de uma escola que considera a inclusão, seja ela racial, digital ou em outra perspectiva, é preciso considerar a inclusão de todas e todos.

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (FREIRE, 2008, p. 5).

Diante dessa premissa, não há como tratar essa incorporação desconsiderando as resistências de secretárias/os da Educação, da equipe gestora e do corpo docente em implementar as leis específicas existentes sobre o estudo da História e Cultura da África, Afro-brasileira e Indígena. É preciso uma interlocução dos saberes por meio da formação continuada para a valorização da cultura e da história afro-brasileira e indígena.

Nesse sentido, esta proposta de pesquisa científica se fundamentou na necessidade de um trabalho de formação discente, formação docente continuada e em serviço que tratem da ERER, com o uso das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC), dada a importância de se abordar o tema étnico-racial no ambiente escolar, para que haja possibilidades de desconstrução de preconceitos provenientes de um racismo estrutural que

concebe uma sociedade que ainda privilegia uma narrativa histórica sob o viés eurocêntrico e não respeita a diversidade cultural brasileira.

Os motivos supracitados apontam para a importância de se abordar o tema étnico-racial na formação das/dos professoras/es da EMSSP, posto que essa instituição trabalha com vistas à construção e à valorização da identidade e da cultura das crianças e adolescentes da cidade de Uberlândia, no que rege seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Diante da premente necessidade de se desenvolver uma formação docente étnico-racial por meio dos meios tecnológicos, como ferramentas de formação de ensino e de aprendizagem, pode-se inferir que este estudo tem relevância científica, pedagógica e social. Importância científica porque se relaciona ao campo das pesquisas direcionadas à temática das relações étnico-raciais na era digital, a qual vai ao encontro da linha de pesquisa pretendida, qual seja Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia – Processos Formativos e Práticas Educativas em Educação Tecnológica.

A relevância pedagógica está presente na ênfase que foi dada ao processo/itinerário formativo continuado das/os professoras/es da escola municipal citada, municiado pelos estudos já realizados por autores da área, bem como os locais, realizados pelas/os professoras/es formadoras/es do Cemepe e UFU, as/os quais têm como pano de fundo as assertivas das leis municipal e federais que tratam das relações étnico-raciais no contexto escolar.

E, por fim, a importância da pesquisa na área social, uma vez que sedimentou o debate sobre o combate ao racismo e as questões da diversidade étnica na sociedade.

A formação para a EREER tem sido um dos temas necessários para a preservação da cultura afro e indígena nos espaços e demais questões raciais no cotidiano escolar, em especial por meio da/o docente, profissional presente em sala de aula, agente de mudanças.

A formação continuada e em serviço promovem o engajamento das/os docentes em processos de qualidade e aperfeiçoamento, que lhes permitem estar sempre aprimorando, informando e atualizando sobre as novas tendências educacionais, além de agregarem conhecimentos capazes de gerar transformação e impacto no contexto escolar e seu entorno.

Diante dessa realidade pontuada, no ano de 2013, na gestão municipal (2013-2016) do Partido das/os Trabalhadoras/es (PT), que teve como chefe do Poder Executivo o professor Gilmar Machado<sup>9</sup> e como Secretária da Educação a professora Doutora Gercina Santana

---

<sup>9</sup> Possui graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia, mestrado em Educação pela Universidade de Uberaba, Deputado Federal (1999-2003, 2003-2007, 2007-2011, 2011-2015). Fontes: <https://www.camara.leg.br/deputados/74581/biografia>; <https://www.escavador.com/sobre/378386629/gilmar->

Novais<sup>10</sup>, instituiu-se um decreto que indicava a necessidade de melhorar a qualidade da educação desenvolvida na RME/UDI, considerando a responsabilidade do município em promover a formação continuada e em serviço das/dos profissionais da educação, analisar os impactos de tal formação continuada na efetivação do direito de aprender de cada discente, a necessidade de desenvolver programas e projetos de estudos, pesquisa e intervenção pedagógica no cotidiano das unidades escolares, nas salas de aula e demais espaços educativos, a partir das demandas formativas vinculadas à melhoria da qualidade do ensino e à superação das dificuldades identificadas para promover uma educação de qualidade eminentemente social no marco da radicalidade que esta modalidade de formação requer. O Decreto n. 14.035, de 29 de abril de 2013, traz em seu teor:

Art. 10-A Ao Núcleo de Educação das Relações Étnico-raciais compete: I - estabelecer uma política de implementação do que dispõe o art. 26-A, da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterado pelas Leis Federais nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, e a Lei Municipal nº 11.444, de 24 de julho de 2013, que deverá ser contemplado em todo currículo escolar, promovendo, assim, uma educação sem discriminações e sem preconceitos, com vistas à igualdade étnico-racial, em toda a Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia; II - realizar estudos, pesquisas e intervenções pedagógicas para a implementação da Educação das Relações Etnicorraciais, que promovam a institucionalização desta temática junto às unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, fortalecendo a gestão curricular e pedagógica; III - promover ações para a formação continuada de profissionais da educação, que gerem atitudes de respeito, reconhecimento e valorização das culturas e dos grupos etnicorraciais e culturais presentes na escola (UBERLÂNDIA, 2013).

Embora o Decreto n. 14.035, de 29 de abril de 2013 tenha sido revogado pelo Decreto n. 16.966/2017, na gestão municipal (2017-2020), do então prefeito Odelmo Leão Carneiro Sobrinho, do Partido Progressista (PP), deixando o Cemepe de ter estratégia de organização dos trabalhos por meio de núcleos interdisciplinares, o artigo “A qualidade da educação na rede pública municipal de educação de Uberlândia/MG”, publicado por Nunes e Novais (2017), apresenta resultados de uma pesquisa com gestoras/es da RME/SME sobre concepção de educação de qualidade, que revelaram aspectos das orientações teórico/práticas, contemplando a formação continuada como fator de qualidade da educação.

---

alves-machado. Acesso em: 28 out. 2022.

<sup>10</sup> Possui graduação e Licenciatura em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), graduação em Ciências Biológicas pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituiutaba, especialização em Filosofia e Pesquisa em Educação, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Diretora da extensão da UFU, no período de 2001 a 2008. Professora da Educação Básica - 1987 a 2009, Professora de cursos de graduação 2011 a 2017. Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba - UNIUBE, Líder do Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas- FORDAPP- e Secretária de Educação do Município de Uberlândia (2013-2016). Tem experiência nas áreas de Educação, Psicologia e Políticas públicas. Fonte: Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7025258161808593>. Acesso em: 28 out. 2022.

No mesmo ano dos estudos sobreditos, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia<sup>11</sup> (NEAB-UFU) denuncia ao Ministério Público de Minas Gerais (MPMG) o não cumprimento da Lei Federal 10.639/03. O MPMG obrigou o Estado de Minas Gerais e o Município de Uberlândia a capacitarem os/as professores/as para a efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. A ação movida<sup>12</sup> pelo MPMG mostra os percalços na efetividade das leis há mais de uma década implantadas, assim como o não cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, do ano de 2004. Essa não foi a primeira ação movida pelo descumprimento das Leis apontadas. O Inquérito Civil do ano de 2009 aponta que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 “são literalmente descumpridas pelos requeridos, inclusive com graves sequelas na formação da juventude brasileira” (MINAS GERAIS, 2009, p. 5-6).

Como primeiro argumento fático-jurídico destaca-se que o Município de Uberlândia, pela SME e o Estado de Minas Gerais, pela SRE, não apresentou – em relação específica às duas temáticas – os planos ou políticas educacionais; os projetos políticos pedagógicos das escolas (PPP) e, muito menos, os planos de trabalho do respectivo corpo docente e, na linha de produção final, os modelos de planos de aulas (MINAS GERAIS, 2009, p. 6).

O Inquérito ainda ressalta que os requeridos apresentaram argumentos frágeis e inconsistentes, que desconheciam a existência das leis, que não havia sido elaborada uma política pública específica para a implementação das mesmas, argumentando que sua aplicabilidade dependeria apenas e exclusivamente da boa vontade do corpo docente. Ademais, o texto do referido documento afirma que “os integrantes das administrações públicas limitaram-se a defender as respectivas chefias, esquecendo-se, porém, daquilo que é o mais importante: a educação dos nossos alunos” (MINAS GERAIS, 2009, p. 7).

Diante do exposto, vemos resistências quanto à formação e à aplicação das leis, e isso precisa ser enfrentado hodiernamente. Assim, é preciso considerar cada questão trazida e resguardar o cumprimento das leis federais que tratam da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo escolar, elevando a qualidade educacional,

---

<sup>11</sup> O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia (NEAB-UFU), criado em 2006, tem como foco o ensino, a pesquisa e a extensão na área dos estudos afro-brasileiros e das ações afirmativas em favor das populações afro-descendentes, bem como na área dos estudos da História Africana e Cultura Afro-Brasileira. O principal objetivo do NEAB é a promoção da igualdade racial, e para isso atua na formação inicial e continuada de professores com base na Lei Federal 10.639/03, modificada pela Lei Federal 11.645/08, ofertando cursos de extensão, aperfeiçoamento e pós-graduação *latu sensu*. Suas principais atividades são desenvolvidas na área de ensino, pesquisa e extensão. Disponível em: <http://www.neab.ufu.br>. Acesso em: 28 out. 2022.

<sup>12</sup> Conforme Inquérito Civil n. 0702.08.0001.158-0. Disponível em: [http://www.mp.go.gov.br/porta1web/hp/41/docs/acp-eca\\_e\\_ensino\\_afro-escolas%5B1%5D.pdf](http://www.mp.go.gov.br/porta1web/hp/41/docs/acp-eca_e_ensino_afro-escolas%5B1%5D.pdf). Acesso em: 28 out. 2022.

bem como fazendo a interlocução por meio da formação continuada e em serviço com o aporte das TDIC para se chegar a uma educação antirracista.

Nesse sentido, no **primeiro capítulo**, intitulado *O Movimento Negro Educador e as Políticas Públicas Educacionais Emancipadoras*, é apresentada a trajetória sócio-histórica do protagonismo nas resistências, lutas e conquistas do Movimento Negro, em âmbito macro e micro, e os retrocessos após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016.

O **segundo capítulo**, nomeado *Uberlândia-MG, a Rede Municipal de Ensino e as Relações Étnico-raciais na Rede*, situa o município de Uberlândia-MG no cenário nacional, estadual e regional, apresenta um panorama acerca da política educacional da RME/UDI, fazendo um recorte do ano de 1983 à atualidade – 2022, trazendo a realidade sócio-histórico-cultural da EMSSP, unidade de ensino onde foi desenvolvido o projeto de pesquisa, tendo como base documentos oficiais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar para a localização da escola, o histórico do bairro e da escola, quem são as pessoas que compõem a comunidade escolar (perfil sociocultural e econômico), incluindo dados raciais de acordo com a autodeclaração, realizada no momento da matrícula e participação da comunidade escolar nas atividades da unidade escolar por meio de mapas e gráficos. Ainda com base no PPP da unidade de ensino, este capítulo aponta resultados a partir de entrevistas realizadas com a comunidade escolar, além de discorrer a respeito dos princípios, dos deveres e das competências da escola e trazer outras informações pertinentes. Por fim, discorre sobre a formação continuada da RME/UDI, frisando a formação docente acerca da relação para educação das relações étnico-raciais.

O **terceiro capítulo**, intitulado *A formação continuada e em serviço em ERER e a mediação das tecnologias digitais*, discute os documentos legais a nível nacional e municipal, conforme as políticas de formação continuada docente e em serviço, com vistas a uma educação antirracista e com o aporte das TDIC.

O **quarto capítulo**, cujo título é *Trajetoária Metodológica*, versa a respeito do tipo de pesquisa, da abordagem, do campo de pesquisa, dos sujeitos investigados, dos procedimentos da pesquisa, etc.

O **quinto capítulo**, sob o título *Análise dos Dados*, discorre sobre o resultado da aplicação da pesquisa.

Por fim, são apresentadas as *Considerações Finais* sobre a pesquisa realizada nesta dissertação.

# CAPÍTULO I

## O MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EMANCIPADORAS

*O homem é um movimento para o mundo e para o seu semelhante. Movimento de agressividade, que engendra a sujeição ou a conquista; movimento de amor, entrega termo final do que convencionou ou chamar de orientação ética. Toda consciência parece poder manifestar, simultaneamente ou alternativamente, estas duas componentes. Energeticamente, o ser amado apoiar-me-á no assumir na minha virilidade, enquanto que o cuidado de merecer a admiração ou o amor de outrem tecerá ao longo da minha visão do mundo uma superestrutura valorizante (FANON, 2008, p. 56).*

Existir, resistir e descolonizar são palavras de ordem e de atos políticos que sempre existiram, seja fazendo referência à branquitude<sup>13</sup> ou à negritude<sup>14</sup>. Porém, o protagonismo da negritude sempre foi alvo de interdição, passando por processos de silenciamento e invisibilização nas diferentes esferas sociais. Kilomba argumenta que “não escutar é uma estratégia que protege o sujeito branco de reconhecer o mundo subjetivo das pessoas negras” (KILOMBA, 2019, p.27). Silenciar e/ou invisibilizar<sup>15</sup> é uma estratégia racista.

Incêndios em lavouras, suicídios, assassinatos, fugas, sabotagens, organização de quilombos, revoltas financiadas por ex-escravos/os, foram algumas das estratégias de resistência negra contra a opressão, contra a lógica escravista. Segundo Moura (2014), esses episódios não eram fatos episódicos, eram organizados e contínuos, o que mostra a não passividade, a luta de classes (escravizado-escravizador) e o protagonismo das/os cativas/os: mulheres negras, homens negros, povos indígenas.

---

<sup>13</sup> Segundo Silva (2017, p. 27-28), “a branquitude é um construto ideológico, no qual o branco se vê e classifica os não brancos a partir do seu ponto de vista. Ela implica vantagens materiais e simbólicas aos brancos em detrimento dos não brancos”. O autor Silvério (2002 apud SILVA, 2017) afirma que a branquitude surge das relações capitalistas e leis coloniais, ou seja, como relações emergentes entre grupos dominantes e subordinados.

<sup>14</sup> O antropólogo Kabengele Munanga explica que “a negritude e/ou a identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do grupo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros” (MUNANGA, 2012, p.12). Munanga ainda afirma que negritude não está limitada a cultura dos povos de pele negra, mas ao fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização, de ter sido simplesmente negada a existência da cultura desses povos.

<sup>15</sup> A palavra invisibilizar, inexistente na língua portuguesa, será usada neste trabalho no sentido de tornar um indivíduo ou um grupo invisível socialmente, seja pelo racismo, discriminação ou preconceito.

A história de toda a sociedade até nossos dias é a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre e oficial, em suma opressores e oprimidos sempre estiveram em constante oposição; empenhados numa luta sem trégua, ora velada, ora aberta, luta que a cada etapa conduziu a uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou ao aniquilamento das duas classes em confronto (MARX; ENGELS, 2001, p. 23-24).

Quilombos, também conhecidos como mocambos, eram espaços territoriais duradouros que representaram uma forte estratégia de resistência e de precarização da lógica escravista, fosse ela negra ou indígena. “O mais famoso deles, por sua originalidade, força de resistência e tamanho, foi o Quilombo dos Palmares, localizado na Serra da Barriga (região entre Pernambuco e Alagoas)” (NEVES, 2008, p. 14). De acordo com Moura (1981, p. 16), “Quilombo era toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”<sup>16</sup>. Esses espaços surgiram de distintos modos, como em terras abandonadas ou pela compra de terras por negras/os alforriadas/os.

O dinamismo da sociedade brasileira, visto do ângulo de devir, teve a grande contribuição do quilombola, dos escravos que se marginalizavam do processo produtivo e se incorporavam às forças negativas do sistema. Desta forma, o escravo fugido ou ativamente rebelde desempenhava um papel que lhe escapava completamente, mas que funcionava como fator de dinamização da sociedade. As formas ‘extralegais’ ou ‘patológicas’ de comportamento do escravo, segundo a 3 sociologia acadêmica, serviram para impulsionar a sociedade brasileira em direção a um estágio superior de organização do trabalho. O quilombola era o elemento que, como sujeito do próprio regime escravocrata, negava-o materialmente e socialmente, solapando o tipo de trabalho que existia e dinamizava a estratificação social existente (MOURA, 2014, p. 397-398).

Toda essa veemência quilombola esteve presente na história brasileira, com destaque nos anos de 1970 e 1980, como Movimento Social Negro Brasileiro (MSNB), com o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU)<sup>17</sup>, mas que teve reconhecimento quanto aos seus direitos territoriais somente em 1988, um século após a Abolição, conforme afirma Neves (2008), apresentando que

Hoje os quilombos se caracterizam enquanto comunidades negras rurais, habitados por descendentes de escravos possuidores de laços parentesco. Vivem da subsistência, geralmente não possui a titularidade das terras. As comunidades são desprovidas de saneamento, de escolas e de serviços de saúde. Nelas são valorizadas e recriadas as tradições culturais do passado. Os quilombos ganharam visibilidade

---

<sup>16</sup> Essa foi a resposta dada pelo Rei de Portugal à consulta do Conselho Ultramarino datada de 2 de dezembro de 1740.

<sup>17</sup> O MNU “[...] é uma organização pioneira na luta do Povo Negro no Brasil. Fundada no dia 18 de junho de 1978, e lançada publicamente no dia 7 de julho, deste mesmo ano, [...] em pleno regime militar. O ato representou um marco referencial histórico na luta contra a discriminação racial no país”. Fonte: <https://mnu.org.br/mnu/>. Acesso em: 14 out. 2022.

sobre sua importância nas reivindicações do movimento negro, desde seu ressurgimento na década de 1970. Alfredo Wagner diz que o conceito ganhou nova conotação, enquanto categoria de autodefinição voltada à consagração de direitos e de cidadania dos negros, legalmente afirmada pela Constituição Federal de 1988 (art. 68, do ADCT) (NEVES, 2008, p. 15).

Dada a importância do protagonismo negro na formação dos quilombos, é válido ressaltar a extensão de sua força, responsável pela constituição de um movimento social organizado de resistência negra e de luta por direitos, como trataremos posteriormente.

### 1.1 Trajetória sócio-histórica de resistência negra: O protagonismo do Movimento Social Negro Brasileiro

O MSNB surge como movimento social organizado para politizar e afirmar a produção da negritude. “O Movimento Negro, entendido como sujeito político produtor e produto de experiências sociais diversas que ressignificam a questão étnico-racial em nossa história [...], como sujeito de conhecimento” (GOMES, 2017, p. 28). De acordo com a autora, o conhecimento nascido nas lutas é o conhecimento-com, defendido por Gomes (2017), enquanto o conhecimento elaborado a respeito delas é o conhecer-sobre.

O conhecimento nascido nas lutas dos vários movimentos sociais<sup>18</sup> é específico e, conforme enrijece, modifica sua especificidade e representação social do que impulsiona as lutas. Ele acontece no e com o coletivo.

Domingues (2007) esquematizou a trajetória do Movimento Negro no Período Republicano para evidenciar a atuação desse movimento político, conforme apresentado na tabela a seguir:

Tabela 1 – Comparativo da trajetória do Movimento Negro na República

<b>Movimento Negro Brasileiro</b>	<b>Primeira Fase (1889-1937)</b>	<b>Segunda Fase (1945-1964)</b>	<b>Terceira Fase (1978-2000)</b>
<b>Tipo de discurso racial predominante</b>	Moderado	Moderado	Contudente
<b>Estratégia cultural de “inclusão”</b>	Assimilacionista	Integracionista	Diferencialista (igualdade na diferença)
<b>Princípios ideológicos e posições políticas</b>	Nacionalismo e defesa das forças políticas de “direita”, nos anos de 1930	Nacionalismo e defesa das forças políticas de “centro” e de “direita”, nos anos de 1940 e 1950	Internacionalismo e defesa das forças políticas de esquerda marxista, nos anos 1970

<sup>18</sup> Exemplos de movimentos sociais: Movimento das/os Trabalhadoras/es Sem Terra, Movimento Sindical, Movimento Feminista, Movimento Indígena, Movimento LGBTQIA+.

			e 1980
<b>Conjuntura internacional</b>	Movimento nazifascista e pan-africanista	Movimento da <i>negritude</i> e de descolonização da África	<i>Afrocentrismo</i> , movimento dos direitos civis nos Estados Unidos e de descolonização da África
<b>Principais termos de autoidentificação</b>	Homem de cor, negro e preto	Homem de cor, negro e preto	Adoção “oficial” do termo “negro”. Posteriormente, usa-se, também, o “afro-brasileiro” e “afrodescendente”
<b>Causa da marginalização do negro</b>	A escravidão e o despreparo moral/educacional	A escravidão e o despreparo cultural/educacional	A escravidão e o sistema capitalista
<b>Solução para o racismo</b>	Pela via educacional e moral, nos marcos do capitalismo ou da sociedade burguesa	Pela via educacional e cultural, eliminando o complexo de inferioridade do negro e reeducando racialmente o branco, os marcos do capitalismo ou sociedade burguesa	Pela via política (“negro no poder!”), nos marcos de uma sociedade socialista, a única que seria capaz de eliminar com todas as formas de opressão, inclusive a racial
<b>Métodos de luta</b>	Criação de agremiações negras, palestras, atos públicos “cívicos” e publicações de jornais	Teatro, imprensa, eventos “acadêmicos” e ações visando à sensibilização da elite branca para o problema do negro no país	Manifestações públicas, imprensa, formação de comitês de base, formação de um movimento nacional
<b>Relação com o “mito” da democracia racial</b>	Denúncia assistemática do “mito” da democracia racial	Denúncia assistemática do “mito” da democracia racial	Denúncia sistemática do “mito” da democracia racial
<b>Capacidade de mobilização</b>	Movimento social que chegou a ter um caráter de massa	Movimento social de vanguarda	Movimento social de vanguarda
<b>Relação com a “cultura negra”</b>	Distanciamento frente alguns símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana)	Ambiguidade valorativa diante de alguns símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana)	Valorização dos símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana, sobretudo o candomblé)
<b>Como concebiam o fenômeno da mestiçagem</b>	De maneira positiva (discurso pró-mestiçagem)	De maneira positiva (discurso pró-mestiçagem)	De maneira negativa (discurso contra a mestiçagem)
<b>Dia de reflexão e/ou protesto</b>	13 de maio (dia de assinatura da Lei Áurea, em 1888)	13 de maio (dia de assinatura da Lei Áurea, em 1888)	20 de novembro (dia de rememoração da morte de Zumbi dos Palmares)
<b>Principais lideranças</b>	Vicente Ferreira, José Correia Leite, Arlindo Veiga dos Santos	José Bernardo da Silva, Abdias do Nascimento	Hamilton Cardoso, Lélia Gonzalez

Fonte: Domingues, 2007<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?lang=pt#>. Acesso em: 12 abr. 2022.

Essa tabela ilustra de forma didática a trajetória do MSNB, contudo, cabe salientar que esse movimento não foi e não é retilíneo conforme pode parecer, ou seja, o percurso do MSNB não é estanque, não é linear, é um movimento da negritude marcado por avanços, retrocessos, estagnações, contradições. Adotamos aqui a essência de Gomes (2017), que entende o movimento negro pelas díspares formas de organização e articulação no campo da questão racial, integrando grupos artísticos, culturais, políticos, acadêmicos e religiosos.

Quanto ao “Movimento da Negritude”, Domingues (2005, p. 207) afirma que foi um “movimento de resgate da humanidade do negro, o qual se insurgiu contra o racismo imposto pelo branco no contexto da opressão colonial”. O movimento objetivava repudiar os valores estéticos de padrão europeu e exaltar a identidade negra. Esse movimento, que foi internacional,

[...] foi idealizado fora da África. Ele, provavelmente, surgiu nos Estados Unidos, passou pelas Antilhas; em seguida, atingiu a Europa, chegando à França, onde adquiriu corpo e foi sistematizado. Depois, o movimento expandiu-se por toda a África negra e as Américas (inclusive o Brasil), tendo sua mensagem, assim, alcançado os negros da diáspora. (DOMINGUES, 2005, p. 194).

O MSNB é um movimento político, de mobilização racial, que educa, produz saberes, que atua como protagonista de emancipação social e sistematiza conhecimentos acerca da questão racial no Brasil. “Saberes transformados em reivindicações, das quais várias se tornaram políticas de Estado nas primeiras décadas do século XXI” (GOMES, 2017, p. 14). Foi esse movimento social que trouxe à tona as questões quilombolas, de desigualdade racial, discriminação, racismo, saúde da população negra, africanidades, educação das relações étnico-raciais, dentre outras, “[...] para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e de Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico” (GOMES, 2017, p. 17).

A escolarização das/os negras/os brasileiras/os é carregada por uma história de precariedade. Retomando a trajetória longa, rica e de lutas, em 1837 houve a sanção da Lei que proibia a negritude na escola. Em 1878, um decreto permitiu a matrícula de negros libertos maiores de quatorze anos nos cursos noturnos – escolarização de caráter moral, religioso e/ou profissional. A educação formal da pessoa completa<sup>20</sup> era privilégio da branquitude. Contudo, o MSNB atuou nas causas de seu povo.

---

<sup>20</sup> Perspectiva holística proposta por Henri Wallon.

Os precursores do Movimento Negro no Brasil reuniam-se em associações como clubes esportivos, entidades beneficentes, grêmios literários, centros cívicos, jornais, organizações políticas. Mesclavam iniciativas educacionais com aquelas de assistência social, jurídica, médica, além de campanhas eleitorais, publicação de jornais. Atuavam, no campo educativo, por meio de tentativas de conscientização da população negra sobre a necessidade de educação e de mobilização social. Desenvolviam ações culturais, e procuravam preencher as lacunas educacionais deixadas pelo Poder Público criando suas próprias escolas, focadas no Ensino Básico, essencialmente na alfabetização (SANTOS, 2005 apud ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 238).

De acordo com Almeida e Sanchez (2016), por falta de recurso o fechamento dessas escolas era frequente, o que comprometia a escolarização das negras e dos negros, além de que, fragmentava ainda mais o ensino. A partir de 1920 é que se inicia a educação formal da pessoa negra como forma de superação de sua hipotética “inferioridade”. Na verdade, tal escolarização buscava progresso e superação da economia que se encontrava em baixa pela diminuição da migração europeia.

Nessa trajetória sócio-histórica de resistência negra, o reconhecimento do protagonismo da negritude é cobrado pelo MSNB por meio das políticas públicas, ressignificando raça<sup>21</sup>, que passa a ter uma interpretação politizada e afirmativa como construção social.

Segundo Almeida (2018), não há consonância para definir o termo raça<sup>22</sup>, isto é, esse termo é intermitente, não é estático. O que se pode afirmar é que se trata de uma terminologia usada para classificar, subordinar. Inicialmente, o termo classificava os vegetais e os animais, posteriormente, seres humanos – em meados do século XVI.

Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas. [...] A expansão econômica mercantilista e a descoberta do novo mundo forjaram a base material a partir da qual a cultura renascentista iria refletir sobre a *unidade* e a *multiplicidade da existência humana*. Se antes desse período ser humano relacionava-se ao pertencimento a uma comunidade política ou religiosa, o contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista abriu as portas para a construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no *homem universal* (atentar ao gênero aqui é importante) e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais europeus em variações menos evoluídas. Falar de como a ideia de raça ganha relevância social demanda a compreensão de como o *homem* foi construído pela filosofia moderna. A noção de homem, que para nós soa quase intuitiva, não é tão óbvia quanto parece: é, na verdade, um dos produtos mais bem-acabados da história moderna e exigiu uma sofisticada e complexa construção filosófica (ALMEIDA, 2019, p. 18).

---

<sup>21</sup> A princípio, o conceito de raça era exclusivamente biológico o qual associava raça à subespécie.

<sup>22</sup> Em conformidade com Munanga (20--), o conceito de raça na atualidade é social e político, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão.

Esse ator político que positivou o termo raça - o Movimento Negro - atuou e atua ativamente na edificação do Brasil, na superação da invisibilidade e dos silenciamentos da população negra.

A atuação do Movimento Negro também se deu nos poros decisivos da política educacional. Reivindicada pelas organizações negras desde o início do século XX, a inclusão dos negros na escola pública aparecia como recurso argumentativo nos debates educacionais dos anos de 1940 e 1960. Dias (2005) analisa a presença da discussão sobre a raça no processo de tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a saber, a Lei 4.024/61. Segundo a autora, o termo chegou até mesmo a constar de forma genérica no texto legal.

No entanto, apesar de ter feito parte das polêmicas e debates em torno da aprovação da referida lei, a raça operou mais como recurso discursivo da defesa dos ideais universalista de uma educação para todos vigente na época. Uma análise mais detida dos diferentes documentos sobre a tramitação do texto legal permite inferir que naquele momento a dimensão da raça era considerada, juntamente com a classe, um fator de diferenciação no processo de escolaridade. Porém, não se falava de forma explícita se a população negra seria ou não a principal destinatário da escola pública e gratuita (Dias, 2005).

Ainda segundo Dias (2005), após a instauração da ditadura militar em 1964 e a promulgação da LDB da época (Lei 5.692/71), a questão racial perdeu o lugar nos princípios que regiam a educação nacional. Sua centralidade foi só retomada na nova LDB (Lei 9.394/96) como a inclusão dos artigos 26-A e 79-B pela Lei 10.639/2003 (GOMES, 2017, p. 29-30).

Nas políticas educacionais para a promoção da igualdade racial, a atuação do MSNB foi imprescindível. Destacamos aqui os anos de 1980, quando é feita uma leitura e levantados apontamentos no que se refere às práticas e rituais escolares com vieses racistas, pontuando nos livros didáticos referências carregadas de estereótipos, nos quais a população negra era apresentada de forma negativa. Assim, surgem diretrizes específicas para o currículo escolar, trazendo o protagonismo negro e a discussão e importância do estudo da África, que até então tem como identidade cultural a história da Europa como história geral, ou seja, a normatividade da identidade privilegiada e unilateral da branquitude.

As políticas educacionais, assim como outras políticas, que intercorrem em âmbito nacional, são refletidas na esfera municipal, em razão de que tais políticas irão direcionar os estados e municípios.

## 1.2 O protagonismo do Movimento Negro Uberlandense

Saindo do cenário nacional e trazendo o Movimento Negro organizado do *locus* deste trabalho, a saber, Uberlândia-MG, temos a emergência, a partir de 1980, de entidades organizadas politicamente, como o Movimento Negro Uberlandense Visão Aberta (MONUVA - 1984), a Associação das Escolas de Samba de Uberlândia (ASSOSSAMBA -

1991), o Grupo de União e Consciência Negra de Uberlândia (GRUCON - 1986), como aponta Barbosa (2014).

No âmbito dos órgãos públicos que representam a institucionalização social e política no município têm-se: o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB – 2006) e a Diretoria de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiras (DIEPAFRO - 2020), ambos vinculados à UFU; Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI - 2012), vinculado ao IFTM dos *Campus* Uberlândia e Uberlândia Centro; Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial (COMPIR - 2012), Diretoria de Igualdade Social de Igualdade Racial (DIIGUAL - 2017), vinculados à Secretaria Municipal de Cultura e Turismo.

Os diferentes grupos que compunham o Movimento Negro uberlandense em 1989 e início de 1990, bem como os diversos movimentos articulados populares e sindicais<sup>23</sup> ligados as/aos trabalhadoras/es que vinham lutando desde a elaboração da Constituição Federal de 1988 (CF/88), em particular o Fórum de Movimentos Populares (FEP), foram indeclináveis na elaboração da Lei Orgânica do Município (LOM), que após a promulgação da CF/88, estabeleceu que estados e municípios elaborassem sua própria Lei Orgânica.

[...] a possibilidade de elaboração de uma Constituição Estadual e, fundamentalmente, de uma Lei Orgânica Municipal constituiu-se num marco histórico na vida política brasileira. Ao município de Uberlândia, pela primeira vez em sua história, foi concedido o direito de elaborar a sua própria lei, ainda que isso tenha se revestido de muitas restrições, ou seja, "obedecendo o princípio" das Constituições Federal e Estadual. [...]

A luta dos setores populares para ocupar o espaço institucional, nesse momento foi algo notório pela efervescência como esses movimentos agiram em tomo da conquista de direitos, pelas lutas travadas por atendimento às demandas sociais, bem como, pela experiência trazida dessas lutas, que demonstraram as contradições do poder local e as variadas formas adotadas para a sua manutenção, que ultrapassa em muito a questão do poder econômico (SOUZA, 1999, p. 6-7).

A elaboração da LOM foi um processo de resistência do Movimento Negro local, pois mesmo sendo a denominada “Casa do Povo” majoritariamente conservadora, elitista e que atendia aos interesses das classes dominantes, a Câmara, por força popular, constituiu-se num espaço democrático no sentido de representação dos diversos segmentos sociais. Assim, por pressão dos movimentos populares, com destaque do ponto a seguir do protagonismo do Movimento Negro de Uberlândia, conseguiu-se inserir a questão étnico-racial na Constituinte Municipal, a qual, em seu Capítulo IV, que trata da Educação, traz o seguinte Artigo:

---

<sup>23</sup> Em conformidade com Almeida (1992), movimentos sociais populares são “[...] tanto os circunscritos ao âmbito da produção, notadamente os de caráter sindical, quanto os movimentos das minorias raciais ou aqueles originários das necessidades vinculadas ao local de moradia, ou, dito de outra forma, cujos objetivos estão prioritariamente orientados para a conquista de melhorias na qualidade de vida” (ALMEIDA, 1992, p. 10).

Art. 165 - Os Poderes Públicos Municipais adotarão todas as medidas necessárias para coibir a prática do racismo, crime imprescritível e inafiançável, sujeito a pena de reclusão, nos termos da Constituição da República, onde o combate às formas de discriminação racial pelos Poderes Públicos Municipais compreenderá:

I - a proposta de revisão dos livros didáticos dos textos adotados e das práticas pedagógicas utilizadas na rede municipal, visando **eliminação de estereótipos racistas**;

II - o **estudo da cultura afro-brasileira** será contemplado no conteúdo programático das escolas municipais;

III - a **formação e reciclagem dos professores de modo a habilitá-los para a remoção das ideias e práticas racistas** nas escolas municipais e para a criação de uma nova imagem das crianças e dos adolescentes negros, bem como da mulher;

IV - **os cursos de aperfeiçoamento do servidor público incluirão, nos seus programas, disciplinas que valorizem a participação dos negros na formação histórica e cultural da sociedade brasileira**;

V - a liberdade de expressão e manifestação das **religiões afro-brasileiras**;

VI - a criação e divulgação de **programas educativos** nos meios de comunicação de propriedade do Município ou em espaços por ele utilizados na iniciativa privada, **visando o fim de todas as formas de discriminação racial** (UBERLÂNDIA, 1990, grifo da autora).

Essa importante conquista do Movimento Negro de Uberlândia ocorreu pouco mais de um século após a Abolição da Escravatura. Foi mais um dos vários movimentos marcantes na trajetória sócio-histórica de resistência e protagonismo do povo negro silenciado, ou seja, uma elaboração sócio-política e histórica desenvolvida pelo próprio segmento. Sader (1995) apud Barbosa (2014, p. 115) afirma que “os movimentos sociais tiveram de construir suas identidades enquanto sujeitos políticos precisamente porque elas eram ignoradas nos cenários públicos instituídos”, e declara que esse foi o motivo da autonomia ser presente no discurso dos movimentos e, por isso também, “a diversidade foi afirmada como manifestação de uma identidade singular e não como uma carência”.

O protagonismo da negritude uberlandense era também reflexo da mobilização social nacional em torno de adoção de políticas públicas e de ações afirmativas ou as chamadas políticas reparatórias à população negra, comprometendo o Estado com a promoção da igualdade racial.

Nesse percurso de personagens socialmente organizados, destacaremos aqui duas ocasiões nas quais o MSNB comprometeu o Estado com a apresentação de políticas públicas, visando à promoção da igualdade racial, a saber: Marcha Zumbi dos Palmares (1995) – quando 30 mil pessoas foram a capital brasileira e entregaram ao governo federal uma pauta de reivindicações de políticas antirracismo; III Conferência Mundial das Nações Unidas (2001), realizada em Durban/África do Sul, contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância.

Com a confirmação da realização da III Conferência Mundial das Nações Unidas [...] foi criada uma articulação de militantes e entidades negras para se mobilizar para o evento. Esse conjunto de atores foi denominado de Comitê Impulsor e foi criado para ser uma ponte entre a sociedade e o governo brasileiro durante o período de diversas atividades preparatórias para a conferência (SILVA; PEREIRA, 2013 apud FERREIRA, 2020, p. 39).

De acordo com Ferreira (2020), durante o processo preparatório para a conferência foi recomendada a formação de uma comissão executiva, que foi denominada de “Comitê Impulsor”, o qual foi composto por militantes do MSNB. Uberlândia foi representada em Durban na III Conferência Mundial das Nações Unidas pelos militantes do movimento negro Gilberto Neves<sup>24</sup> e Gilmar Machado. “Nesse período, a participação da Fundação Palmares foi importante ao dar suporte ao comitê brasileiro em questão de estrutura logística e técnica, prestando assessoria e distribuição de documentos de divulgação” (FERREIRA, 2020, p. 39).

Nas palavras de Neves (2008), essas ações foram referência para a criação de órgãos públicos voltados à questão racial, para a discussão e criação de leis específicas das pessoas negras e ações e políticas públicas afirmativas da promoção da igualdade racial.

Dentre os órgãos públicos de promoção da igualdade racial, nascidos a partir da promulgação da CF/88, com ênfase na primeira década do século XXI, destacamos os seguintes: Conselhos de Participação – Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPPIR), Conselho Nacional de Combate à Discriminação Racial (CNCDD), Ministério da Justiça, Secretarias/Superintendências – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão Educacional (SECAD), Ministério da Educação; Departamento/Divisão/Fundação – Fundação Cultural Palmares, do Ministério da Cultura, Setor/Núcleo/Gerência/Central/Grupos de Trabalho – Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTEDEO), Ministério do Trabalho, Núcleos de Promoção da Igualdade de Oportunidades e de Combate à Discriminação no âmbito das Delegacias Regionais do Trabalho, Procuradoria – Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, Ministério Público Federal (NEVES, 2008).

No que se refere a leis e normas nacionais de promoção da igualdade racial, doravante a CF/88, sobressaem as seguintes: CF/88, art. 5º, XLII – que institui o crime de racismo,

---

<sup>24</sup> Graduado em História pela Universidade Federal de Uberlândia (1990) e em Direito pelo Centro Universitário do Triângulo (2008), ambos em Uberlândia-Minas Gerais. Ex-Professor concursado e efetivo na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais até 2012. Advogado atuante na OAB 13ª. Foi Coordenador Municipal Afro-Racial da Prefeitura Municipal de Uberlândia (2001/2002), Vereador (2003/2004) e Secretário Municipal de Cultura (2013-2016) na mesma cidade. Foi componente do Conselho Nacional de Cultura, órgão do MINC-Ministério da Cultura (2014-2015). É colaborador e pesquisador do Centro Nacional de Estudos e de Políticas de Igualdade na Educação (CENAFRO). Fonte: <http://lattes.cnpq.br/3502388096829151>. Acesso em: 14 out. 2022.

sujeito à reclusão; em 1989, Lei n. 7.716 – que erigiu à categoria de crime os atos resultantes de preconceitos de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional; em 1997; Lei n. 9459 – que incluiu a norma penal incriminadora para quem praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional; 1999, Portaria n. 1.740 – que tornou obrigatória a inclusão de dados informativos de raça e de cor dos empregados, nos formulários da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) e no Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED); em 2001, Lei n. 10.172 – que cria o Plano Nacional de Educação (PNE) e estabelece entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio, na programação de aviação dos livros didáticos; em 2002, Decreto Legislativo n. 57 – aprovação pelo Congresso Nacional da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial; Decreto presidencial n. 4.228 – que instituiu o Programa Nacional de Ações Afirmativas; 2003, Lei n. 10.639 – que instituiu o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar e determinou a obrigatoriedade do ensino da história da África, dos negros e da cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica pública e privada; 2004, Resolução n. 01 – que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; 2008, Lei 11.645/08 – que altera a Lei no 9.394/96, modificada pela Lei n. 10.639/03, que estabeleceu 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; 2010, Lei n. 12.288 – que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial - destinado a 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; 2012, Lei 12.711 – que dispõe sobre cotas sociais e raciais para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio; Resolução n. 8 – que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; 2014, Lei 12.990 – que reserva 20% das vagas oferecidas em concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

Com toda politização, conquistas e autoafirmação positiva das identidades negras, o existir, resistir e descolonizar continuam sendo palavras de ordem do MSNB. A (in)

visibilidade, a vez, a voz, o emudecer da negritude tem uma inconstância permanente, mesmo nos atentando que o termo movimento remete a algo ativo, dinâmico, não estático.

Assim como o atual milênio é marcado por avanços, também há marcos de retrocesso. Como já salientado, silenciar e/ou invisibilizar é uma estratégia racista que emerge como um projeto.

### 1.3 Os retrocessos nas conquistas sócio-históricas do Movimento Social Negro Brasileiro: uma breve contextualização após o *impeachment* de 2016

A destituição da presidenta Dilma Vana Rousseff (2011-2016), do Partido das/os Trabalhadoras/es (PT), que estava em seu segundo mandato, trouxe elementos importantes para a vida política e econômica nacional, com consequências que levaram a um cenário crucial e antidemocrático.

Tal destituição, denominada *impeachment* (impedimento), é regulamentada pela CF/88 (artigos 85 e 86) e pela Lei 1.079, de 1950, isso significa que do ponto de vista jurídico o processo foi legal, passou pelos trâmites inescusáveis, iniciando no ano de 2015 e finalizando em 31 (trinta e um) de agosto de 2016, data a partir da qual a presidenta Dilma foi afastada<sup>25</sup> por 367 (trezentos e sessenta e sete) votos a favor, 137 (cento e trinta e sete) votos contra e 7 (sete) abstenções<sup>26</sup>. O motivo alegado para o processo de *impeachment* foi baseado em “pedaladas fiscais<sup>27</sup>”, argumentação frágil, visto que esse ato não constituía um diferencial de comportamento da presidente em relação a outros presidentes ou governadoras/es.

Ainda assim, esse movimento é denominado golpe devido ao contexto anterior ao *impeachment*. Para o professor Luís Miguel, da Universidade de Brasília (UnB), o *impeachment* foi um “golpe parlamentar”. Em entrevista à Revista Fórum, Luís Miguel afirma que “esse golpe não é só parlamentar, ele foi viabilizado pela ação de inúmeros setores” (POLÍTICA, 2016), referindo-se ao aparelho repressivo do Estado, MP, Judiciário e a mídia.

---

<sup>25</sup> “Com o impeachment de Dilma Rousseff, a história do Brasil passa a ter quatro presidentes da República retirados do cargo por decisão do Congresso Nacional. O caso mais famoso é o de Fernando Collor, que sofreu impeachment em 1992.” Fonte: Agência Senado. Acesso em: 14 out. 2022.

<sup>26</sup> Fonte: Agência Senado. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em: 13 nov. 2022.

<sup>27</sup> As chamadas pedaladas fiscais fazem parte da Lei de Responsabilidade Fiscal, que emendou alguns artigos da Lei n.º 1.079, sobre o *impeachment*. Existem dois problemas com essa via de remoção da presidente. O primeiro é a generalidade do uso, no Brasil, da suplementação orçamentária sem autorização pelo Executivo. Todos os presidentes desde 1994 utilizaram esse instrumento, e o próprio vice-presidente o utilizou no exercício da prerrogativa de presidente. Assim, houve a aplicação de um dispositivo menor da lei do *impeachment* com a quebra do princípio da igualdade perante a lei. Sobre o problema da generalidade no Estado democrático de direito, ver Neumann (1967).

A opinião pública brasileira, apesar de meses e meses de matérias distorcidas e tendenciosas, não foi convencida pela mídia golpista que o impeachment que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, legitimamente eleita com mais de 54 milhões de votos, seguiu regras democráticas.

Para 47,9% dos brasileiros houve um golpe no País, segundo pesquisa do Instituto da Democracia e da Democratização da Comunicação, parte do Programa de Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INTC).

O número dos que consideram que houve um impeachment dentro das regras do jogo democrático é menor (43,5%) do que os registrados no auge da campanha dos jornais conservadores contra Dilma e contra o PT.

As informações são parte de uma pesquisa quantitativa<sup>28</sup> realizada pelo INTC, que é composto por representantes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Federal de Brasília (UNB) e foram divulgadas com exclusividade pelo jornal Valor Econômico [...] (CUT, 2018).

Para os professores doutores em Direito, Luiz Regis Prado (Direito Penal) e Diego Prezzi Santos (Direito Constitucional), esse contexto desvelou a “importante separação formal entre ilícito de responsabilidade e crime propriamente dito (ilícito penal), que somente apresentam algum atrelamento por questão de terminologia legal defeituosa consagrada com o passar do tempo” (PRADO; SANTOS, 2016). Tal destituição afetou, dentre outras áreas, os avanços nas políticas de combate ao racismo.

As lutas pelos direitos da população negra vêm de longe. Como dito por Jurema Werneck<sup>29</sup>, em sua frase eternizada: “Nossos passos vêm de longe!”. Passos lentos, por um caminho longínquo, de denúncias e anúncios, de avanços e regressos. Todavia, seria impossível “que a sociedade chegasse a esse momento se não fosse a histórica atuação do Movimento Negro”, nas palavras de Gonçalves e Silva (2000), conforme citado por Gomes (2017, p. 36).

Estamos no ano 134 após a Abolição e 34 anos após a CF/88, sendo essa última a primeira a incluir racismo como crime nesta Carta Magna, também intitulada “Constituição Cidadã” que, com sua promulgação, possibilitou a oportunidade de se legislar direitos negados antes e após 13 de maio de 1888. Ainda assim, as lutas não cessam e algumas das conquistas ficaram meramente no âmbito teórico e/ou sofreram retrocesso. Ataques ao MSNB são constantes, inclusive pronunciados por lideranças que ocupam espaços provenientes dessas lutas, com destaque após o *impeachment* de 2016 – período marcado pelo desmoronamento brutal nas políticas públicas de combate ao racismo que ainda sequer estavam consolidadas.

---

<sup>28</sup> O levantamento foi realizado entre os dias 15 e 23 de março com 2.500 entrevistas domiciliares em 179 municípios. A margem de erro é de dois pontos.

<sup>29</sup> Jurema Werneck é médica, negra, nascida no morro, feminista que honra as tradições de matriz africana, inspira milhares de mulheres e meninas brasileiras, principalmente as negras, a não desistirem nunca de galgar mais espaço na ciência e junto à esfera pública. Fonte: Portal Geledés. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/quem-e-jurema-verneck-a-medica-negra-que-representou-e-emocionou-na-cpi-da-covid/>. Acesso em: 18 mar. 2022.

Salientamos aqui que o contexto antes de 2016 não era o esperado mediante as pautas da/para a população negra e que as diferenças sociais marcadas pelo racismo sempre estiveram em alta, aliás, o racismo é estrutural, mas os retrocessos pós-*impeachment* são comprovados por diversos estudos de órgãos oficiais e vistos pelo desmonte das políticas e órgãos públicos.

Em menos de um mês após o até então vice-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia (MDB) assumir o governo, em 29/09/2017, uma medida provisória, convertendo a Lei nº 13.341/2016, extinguiu o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (MMIRDH), transferindo suas competências para o Ministério da Justiça e Cidadania (MJC), incluindo a SEPPIR. Após um ano de governo Temer, o MJC foi extinto, incluindo a SEPPIR, subordinada àquele ministério. Criou-se o Ministério dos Direitos Humanos (MDH), integrando a SEPPIR.

A partir de 2018, com o governo de Jair Messias Bolsonaro, eleito pelo Partido Social Liberal (PSL) e atualmente no Partido Liberal (PL), os desmontes foram intensificados. O MDH é extinto, fazendo com que a SEPPIR passasse a ser subordinada ao Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH), por meio da medida provisória vertida na Lei nº 13.844/19.

Em 2020, com o início da pandemia de coronavírus de *Severe Acute Respiratory Syndrome* (SARS) - Covid-19, o cenário que já vinha marcado por profunda crise econômica e política, refletindo em piora dos indicadores sociais e econômicos, para a população negra se agravaram. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA),

Foi, contudo, este cenário de desmonte das políticas públicas para a igualdade racial que se constituiu na antessala do olhar e da ação do Estado brasileiro às vésperas do Brasil ingressar na pandemia. A inexistência de políticas públicas específicas para a população negra durante o período pandêmico, ainda que os indicadores sociais mostrem como esta população tem sido a mais afetada seja com a perda de vida, seja com a perda de empregos, tem sido nominada por alguns autores como uma necropolítica (SANTOS *et al.*, 2020 apud IPEA, 2021, p. 365).

Como o racismo é estrutural<sup>30</sup>, a população negra durante a pandemia teve (e tem, pois a pandemia não se findou) as piores condições de vida, uma maior vulnerabilidade a doenças e diversos tipos de comorbidades, visto que é esse povo, em maioria, que reside em habitações não adequadas, sem saneamento básico, que fazem maior uso de transporte público, que está

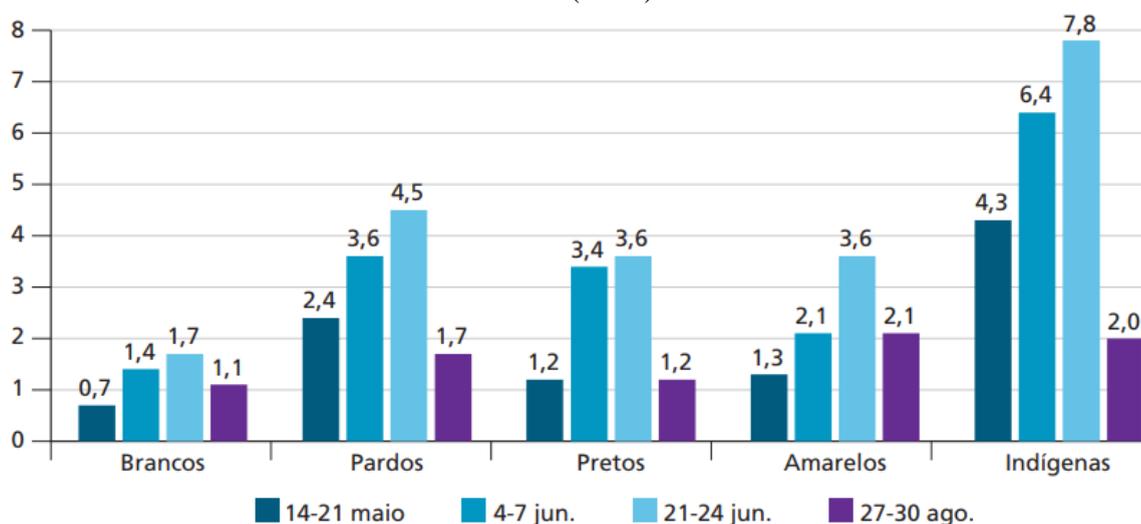
---

<sup>30</sup> Em conformidade com Almeida (2019), o racismo é sempre estrutural, ou seja, ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. A responsabilização jurídica por atos racistas não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial, pois se o ato não é isolado ou de um grupo, tem desdobramento em processo político e processo histórico, tendo como cerne da manifestação estrutural do racismo: a ideologia, a política, o direito e a economia.

em locais com mais aglomeração. Quando hospitalizadas/os, pacientes negras/os que se encontravam hospitalizadas/os em hospitais públicos tinham 40% a mais de chance de morrer do que aquelas/es atendidas/os em instituições privadas e esse percentual mais elevado ocorria mesmo em hospitais particulares, como aponta o IPEA (2021).

Dados apontam o quão a população negra está, e tem ficado mais nos últimos anos, a margem das políticas públicas e a consequência dessa conjuntura, pode ser observada nos gráficos a seguir.

Gráfico 1- Prevalência de anticorpos relacionados à Covid-19, por raça/cor (em %) – Brasil (2020)

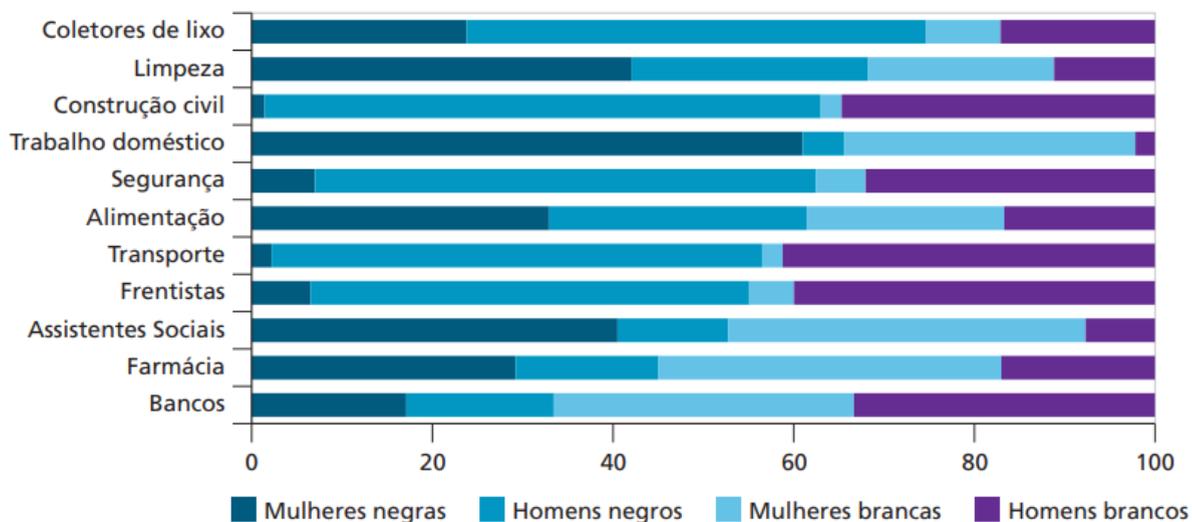


Fonte: Pesquisa EpiCovid/UFPel apud IPEA (2021, p. 372)<sup>31</sup>.

<sup>31</sup> Disponível em:

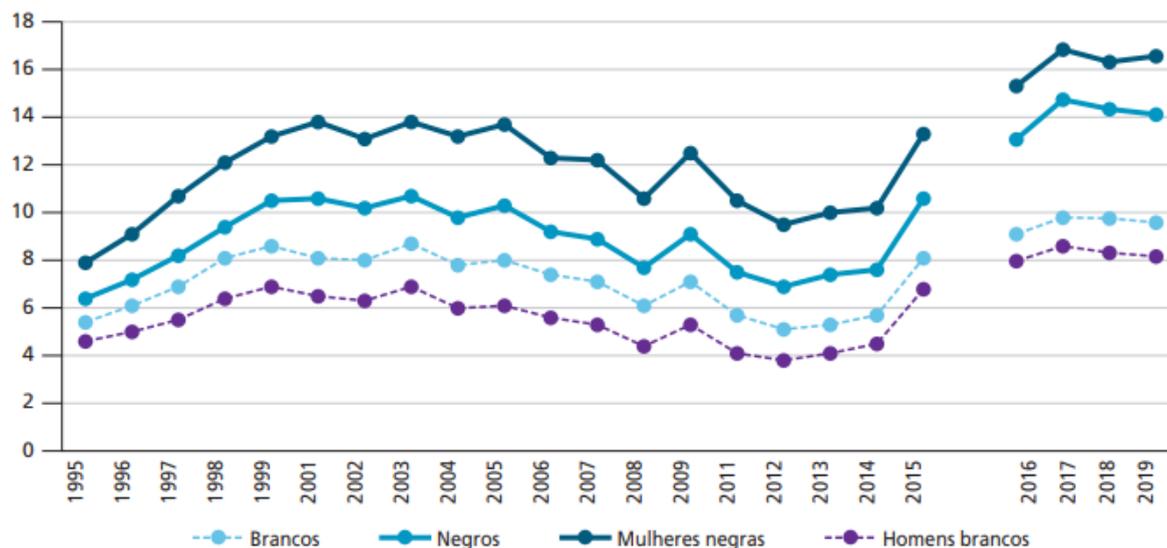
[https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/210826\\_boletim\\_bps\\_28.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/210826_boletim_bps_28.pdf). Acesso em: 18 mar. 2022.

Gráfico 2 - Distribuição da população ocupada, por sexo e cor/raça, segundo setores de atividades econômicas consideradas essenciais (em %) – Brasil (2019)



Fonte: PNAD Contínua (2019) apud IPEA (2021, p. 389)<sup>32</sup>.

Gráfico 3 - Taxa de desemprego, por sexo e cor/raça (em %) – Brasil (1995-2019)



Fonte: PNAD Anual e PNAD Contínua (2019) apud IPEA (2021, p. 366)<sup>33</sup>.

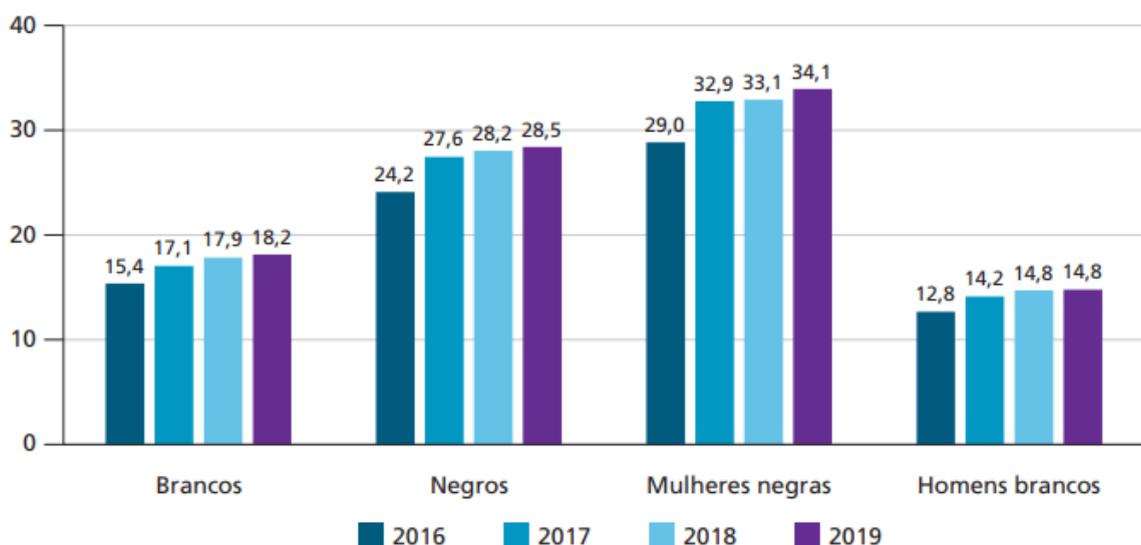
<sup>32</sup> Disponível em:

[https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/210826\\_boletim\\_bps\\_28.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/210826_boletim_bps_28.pdf). Acesso em: 18 mar. 2022.

<sup>33</sup> Disponível em:

[https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/210826\\_boletim\\_bps\\_28.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/210826_boletim_bps_28.pdf). Acesso em: 18 mar. 2022.

Gráfico 4 - Proporção da força de trabalho subutilizada, por sexo e raça/cor (em %) – Brasil (2016-2019)



Fonte: PNAD Contínua (2019) apud IPEA (2021, p. 367)<sup>34</sup>.

Mesmo nesse cenário de violência da negativa de emprego, do trabalho subutilizado, do corpo negro mais propício a doenças como a Covid-19, no Plano Plurianual<sup>35</sup> (PPA) vigente há uma

[...] ausência de qualquer menção mais geral a políticas ou ações a serem desenvolvidas para a população negra no âmbito do programa do MMFDH, ministério ao qual a temática encontra-se vinculada, por meio da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SNPIR). Segundo o Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (Siop), em 2020, o único programa do MMFDH previsto no PPA foi o programa Proteção à vida, fortalecimento da família, promoção e defesa dos direitos humanos, cujo foco é o amparo à família. Este programa possui dezenove ações, das quais apenas uma, a ação 6440 (Fomento ao desenvolvimento local para comunidades remanescentes de quilombos e outras comunidades tradicionais), trata sobre o tema racial. Essa ação, porém, é direcionada especificamente para a população quilombola, um público que, a despeito de sua relevância, não representa a totalidade da população negra no Brasil. Não há qualquer menção a palavras e/ou expressões como negros, população negra, racismo, mulheres negras ou igualdade racial em sua diretriz, objetivo ou meta. Também não há qualquer ação direcionada para a população negra não quilombola, o que evidencia a invisibilidade da questão no documento (IPEA, 2021, p. 358).

<sup>34</sup> Disponível em:

[https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/210826\\_boletim\\_bps\\_28.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/210826_boletim_bps_28.pdf). Acesso em 18 mar. 2022.

<sup>35</sup> O principal instrumento de planejamento orçamentário de médio prazo do Governo Federal é o Plano Plurianual (PPA). Ele define as diretrizes, os objetivos e as metas da administração pública federal, contemplando as despesas de capital (como, por exemplo, os investimentos) e outras delas decorrentes, além daquelas relativas aos programas de duração continuada. Fonte: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/plano-plurianual-ppa>. Acesso em: 18 mar. 2022.

Os retrocessos nas conquistas sócio-históricas do MSNB após o *impeachment* de 2016 foram inúmeros, os quais são apresentados aqui de forma breve. Dentre essas decadências, algumas mencionadas, houve o retorno ao “mito da democracia racial”, que foi um grande enfrentamento do Movimento Negro, especialmente a partir da década de 1970.

Confirmando esses atos retrógrados, a sociedade brasileira ouviu um pronunciamento do ex-presidente da Fundação Cultural Palmares<sup>36</sup> (FCP), o bolsonarista Sérgio Camargo, que deixa a presidência da FCP para concorrer a cargo público nas eleições de outubro/2022 para deputado federal<sup>37</sup>, e que

[...] foi endossada pelo vice-presidente e pelo presidente da República. Também por ocasião do Dia da Consciência Negra de 2020, o vice-presidente, ao ser indagado pelos jornalistas se o espancamento até a morte de João Alberto Silveira Freitas nas dependências de um conhecido supermercado na cidade de Porto Alegre, no dia 19 de novembro de 2020, derivaria de uma violência gerada por um componente racial, emitiu as seguintes palavras: “Digo com toda a tranquilidade: não existe racismo no Brasil. É uma coisa que querem importar, mas aqui não existe” (em 20/11/2020) (IPEA, 2021, p. 358).

Outras expressões foram pronunciadas pelo referido presidente da FCP, que é uma Fundação criada pelas lutas do MSNB, como: “O Movimento Negro é uma escória maldita” (em 30/04/2020); “Vagabundo morto por vagabundos mais fortes”, referindo-se ao jovem negro congolês de 24 anos, Moïse Kabagambe, assassinado após uma sessão de espancamentos<sup>38</sup>.

Essa desconstrução discursiva-simbólica das desigualdades raciais e da existência do racismo constitui-se em um dos pés que sustentam o desmonte das políticas de igualdade racial. Bauer e Knill (2012, p. 35) definem este processo de desmonte a partir dos seguintes termos: uma mudança de natureza direta, indireta, oculta ou simbólica que diminui o número de políticas numa determinada área e reduz o número de instrumentos de políticas utilizados e/ou diminui a sua intensidade. Pode envolver mudanças nestes elementos cruciais da política e/ou ser alcançada através da manipulação das capacidades para implementação e acompanhamento da política. Nesse sentido, observa-se um processo de desmonte das políticas públicas de igualdade racial no Brasil em triplo movimento, descritos a seguir.

1) O primeiro movimento se dá no campo da redução das capacidades institucionais, o que afeta as esferas organizacionais e administrativas da política, com a redução de orçamento, de pessoas, de programas, de política, o esvaziamento de conselhos, a

---

<sup>36</sup> “A Fundação Cultural Palmares (FCP) é fruto de uma conquista histórica dos movimentos negros e foi criada em 1988 com a missão de promover e preservar os valores culturais, históricos, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira” (INESC, 2021, p. 80).

<sup>37</sup> “Foi um fiasco a primeira investida eleitoral de Sergio Camargo, ex-presidente da Fundação Cultural Palmares. Candidato a deputado federal em São Paulo pelo PL, o polêmico aliado de Jair Bolsonaro recebeu apenas 13.085 votos [...]” (MAIA, 2022), Fonte: <https://veja.abril.com.br/coluna/radar/o-fiasco-eleitoral-de-sergio-camargo-em-sao-paulo/>. Acesso em: 28 out 2022.

<sup>38</sup> Espancado em um quiosque na orla do Rio de Janeiro, por cobrar salário em atraso. Leia mais em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/01/31/moise-kabamgabe-o-que-se-sabe-sobre-a-morte-do-congoles-no-rio.ghtml>. Acesso em: 14 out. 2022.

não realização de conferências, o apagamento das informações disponíveis nos portais eletrônicos, entre outros. [...]

2) O segundo movimento acontece no plano simbólico-ideológico, reforçado a partir de 2019, quando um discurso sistemático institucionalizado retrocede à tese da democracia racial e nega a existência do racismo estrutural, em uma clara tentativa, portanto, de desconstruir a problemática do racismo enquanto questão pública coletiva a ser enfrentada pelo Estado brasileiro, constituindo-se, portanto, em uma tentativa de apagamento do acúmulo que vem sendo edificado nessas duas últimas décadas no campo da educação, da saúde, do trabalho, e da própria organização e funcionamento do Estado para o enfrentamento do racismo estrutural.

3) O terceiro movimento se dá pela estratégia de desmonte por default, na qual os tomadores de decisão não declaram abertamente a intenção de acabar com a política e utilizam como táticas o desamparo, a desassistência, a não tomada de decisão, a negligência, uma vez que a declaração explícita pela opção do desmonte teria um alto potencial de politização do debate (BAUER; KNILL, 2012 apud IPEA, 2021, p. 356-357).

A aniquilação também está além das conquistas diretas do MSNB, como a descontinuidade nos programas sociais que beneficiavam a negritude e no genocídio do povo.

A população negra, maior beneficiária dos programas sociais, teve sua derrocada em programas como o Minha Casa, Minha Vida - programa que atende principalmente a população mais vulnerável, passando por alterações, sendo agora denominado Casa Verde Amarela e não tendo mais a possibilidade de financiar sem taxa de juros, o que impacta especialmente nos núcleos familiares com renda abaixo de R\$ 1.800,00 (hum mil e oitocentos reais).

Outra conquista a partir das pautas do Movimento Negro que se encontra em declínio é a questão da titulação das terras das comunidades remanescentes de quilombos, sobre a qual a CF/88 traz que “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”, conforme Artigo 68. Com o desmonte orquestrado, “[...] nos três primeiros anos de governo Bolsonaro, apenas 118 comunidades foram certificadas pela Palmares, uma queda de 75,2% em relação ao período imediatamente anterior, entre 2016 e 2018, quando a quantidade de certificações realizadas foi de 476” (LORRAN, 2022, n.p), além de contingenciar o orçamento para indenizações de imóveis dos povos da floresta.

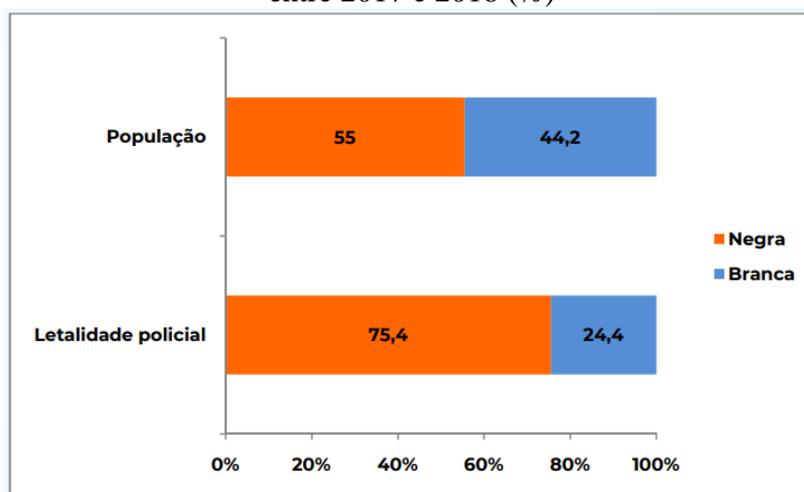
De acordo com o INESC (2021), ainda que a SEPIR continue a existir no MMFDH, assim como o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR) e o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT), não existem mais políticas públicas, planejamento específico ou programas orçamentários para comunidades quilombolas ou de igualdade racial no PPA (2020-2023).

A ausência de recursos e a invisibilização da população negra e quilombola tornou-se mais ostensiva, evidenciando o racismo estrutural. “Em 2019, o Programa 2034<sup>39</sup> [...] teve recursos autorizados, no valor de R\$ 10,3 milhões – dos quais foram executados R\$ 7,1 milhões” (INESC, 2021, p. 75). O Programa sendo extinto do PPA, a partir de 2020 passou a executar somente restos a pagar.

Os dados também são exorbitantes quanto ao aumento da mortalidade da população negra<sup>40</sup>, que em 2018 representou:

[...] 75,7% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 37,8. Comparativamente, entre os não negros (soma de brancos, amarelos e indígenas) a taxa foi de 13,9, o que significa que, para cada indivíduo não negro morto em 2018, 2,7 negros foram mortos. Da mesma forma, as mulheres negras representaram 68% do total das mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 5,2, quase o dobro quando comparada à das mulheres não negras (IPEA, 2020, p. 47).

Gráfico 5 - Composição demográfica e mortes decorrentes de intervenções policiais no Brasil entre 2017 e 2018 (%)



Fonte: Análise produzida a partir dos microdados dos registros policiais e das Secretarias estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social; IBGE. Elaboração: Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2019).

O contexto retrógrado para a população negra foi capa de uma revista que trouxe uma matéria sobre a Lei de Cotas, que pode sofrer alteração, com exclusão de critérios raciais para seleção de alunas/os:

<sup>39</sup> Programa de Promoção da Igualdade Racial e Superação do Racismo.

<sup>40</sup> Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) população negra é a soma de pretas/os e pardas/os.

Imagem 1- A situação atual das/os pretas/os e pardas/os quanto às cotas raciais de ingresso as instituições de ensino



Fonte: Revista Carta Capital, edição nº 1199, em 16 de março de 2022.

A Lei de Cotas, Lei 12.711/12, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, as quais devem garantir no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, por curso e turno, oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos (um salário-mínimo e meio) *per capita*, traz em seu Art. 3º que, em proporção de vagas, serão preenchidas por discentes autodeclaradas/os pretas/os, pardas/os e indígenas e por pessoas com deficiência. No texto dessa lei, sancionada no governo Dilma Rousseff (PT), está prevista uma revisão do sistema de cotas após dez anos de implantação, o que ocorrerá em agosto do vigente ano.

Diante deste cenário obsoleto e na busca da manutenção de políticas públicas de reparação, o Deputado Federal Valmir Assunção (PT-Bahia), a Deputada Federal Benedita da Silva (PT-Rio de Janeiro), o Deputado Federal Carlos Zarattini (PT-São Paulo) e outros parlamentares<sup>41</sup>, que elaboram o Projeto de Lei 3422/21<sup>42</sup>, na persecução de assegurar a

<sup>41</sup> Nomes dos parlamentares que colaboraram com o Projeto de Lei 3422/21. disponíveis em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_autores?idProposicao=2301467](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_autores?idProposicao=2301467). Acesso em: 14 out. 2022.

<sup>42</sup> Projeto na íntegra disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2084234&filename=Trami](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2084234&filename=Trami). Acesso em: 14 out. 2022.

continuidade das cotas e sua prorrogação de prazo de vigência para o ano de 2062, o qual foi aprovado em regime de urgência<sup>43</sup>.

De acordo com Mendonça e Martins (2022, n.p),

O governo ainda não se pronunciou formalmente sobre o tema, mas o ministro da Educação, o pastor presbiteriano Milton Ribeiro, já se manifestou no passado contra a reserva de vagas por critérios étnico-raciais. Pior: no Congresso, representantes da base bolsonarista e da autointitulada “direita liberal” se articulam para derrubar o mecanismo, mantendo apenas os critérios sociais.

O *impeachment* da presidenta eleita legitimamente nas urnas não foi exclusivamente uma destituição, foi um golpe contra a classe trabalhadora, comprovado com as reformas Trabalhistas e da Previdência (Governo Michel Temer) e na retirada de direitos das trabalhadoras e dos trabalhadores (Governo Jair Bolsonaro), contra os órgãos e as políticas arduamente conquistados. Esse cenário retrógrado, de discurso de ódio, incitou o crescimento de grupos neonazistas<sup>44</sup> no país, que, segundo a antropóloga Adriana Dias, em uma entrevista concedida a uma revista<sup>45</sup>, cresceu 270,6%, entre janeiro de 2019 e maio de 2021, reunindo cerca de 10 mil pessoas nos 530 núcleos extremistas.

Nesse cenário de uma pseudodemocracia racial, que é precedente ao *impeachment* e maximizado no pós- *impeachment*, cada vez mais decadente e violento, há uma necessidade proeminente de uma leitura e participação ativa da escola, em destaque a escola pública, onde se concentra a maioria negra, para uma educação antirracista.

---

<sup>43</sup>Tramitação disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2301467>. Acesso em: 14 out. 2022.

<sup>44</sup> Inspirado nas ideias nazistas, esse é um grupo extremista contra as minorias representativas, amparados pela falta de punição, que tem ódio contra feministas, judeus, negras/os, LGBTQIA+, nordestinas/os, imigrantes e negam o holocausto, num alarmante crescimento no mundo todo.

<sup>45</sup> Revista on-line **Observatório do Terceiro Setor**. Fonte: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/grupos-neonazistas-crescem-270-em-3-anos-no-brasil/>. Acesso em: 01 jun. 2022.

## CAPÍTULO II

### UBERLÂNDIA, A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA REDE

Para discorrer no que se refere à formação docente em ERER em uma escola da RME/UDI é preciso compreender o contexto socioeducacional em que está inserida essa instituição, seus aspectos sócio-histórico-culturais e como a pedagogia, amparada por essa rede de ensino, contribui ou não para um processo de formação docente antirracista, dado que a instituição escolar tem um papel importante na manutenção ou superação de paradigmas dominantes em um dado momento histórico, contrapondo-se assim à vertente neoliberal, fazendo emergir de seu meio e de suas alteridades novos comportamentos. Destacamos que a educação sozinha não produz as transformações necessárias para a superação do racismo estrutural, institucional, mas pode ser um caminho para seu enfrentamento.

Nas palavras de Severino (1986), “a educação é um processo sociocultural que se dá na história de uma determinada sociedade, envolvendo comportamentos sociais, costumes, instituições, atividades, organizações burocrático-administrativas” (SEVERINO, 1986, p. 54) e o processo educacional desenvolve-se no corpo social, hipoteticamente de acordo com os diferentes dispositivos legais elaborados e impostos pela autoridade governamental encarnada no Estado, que domina e dirige toda a vida social.

#### 2.1 Contextualizando Uberlândia

A região de Uberlândia, que nem sempre teve essa denominação<sup>46</sup>, era inicialmente habitada pelos povos tradicionais Caiapós e Bororós. E, o primeiro europeu a explorar essas terras foi o bandeirante Bartolomeu Bueno da Silva, no ano de 1632. Foi no entorno de uma capela que se iniciou a formação do município, emancipado a essa categoria somente em 31 de agosto de 1888.

Uberlândia, que significa “Terra Fértil”<sup>47</sup>, é a segunda maior cidade do estado de Minas Gerais. De acordo com as mesorregiões estabelecidas pelo IBGE, que divide o estado

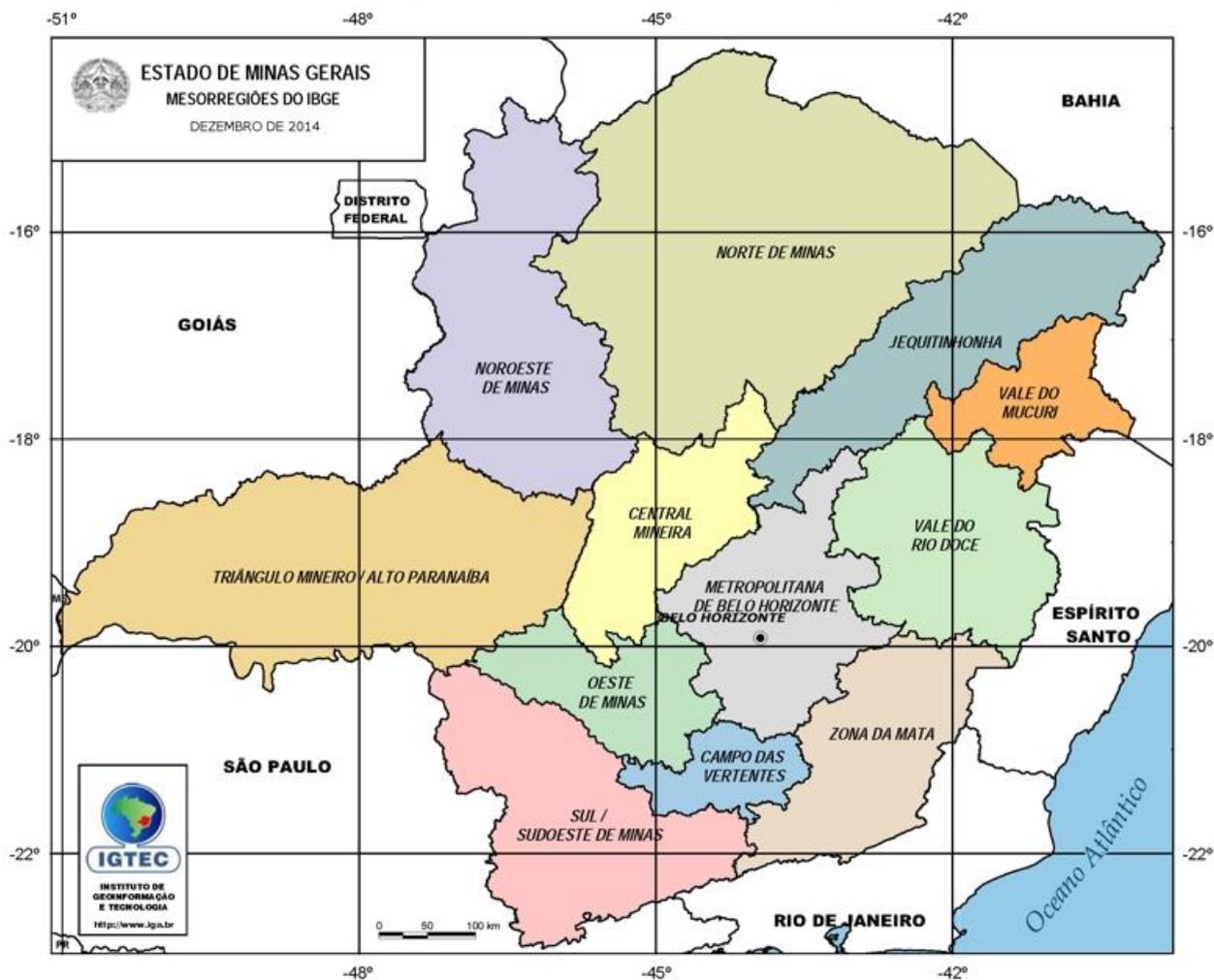
---

<sup>46</sup> O primeiro nome, enquanto ainda era povoado, foi Arraial de Nossa Senhora do Carmo e São Sebastião da Barra de São Pedro. Posteriormente, quando a vila foi promovida a arraial - 1852, recebeu o nome de São Pedro de Uberabinha. No ano de 1891 passou a ser chamada de Uberabinha. Fonte: <https://www.camarauberlandia.mg.gov.br/institucional/conheca-uberlandia>. Acesso em: 14 out. 2022.

<sup>47</sup> *Uber = fértil, land = terra, ou seja, terra fértil.* Fonte: <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2020/08/31/maravilha-e-metropole-do-triangulo-cidade-batizada-de-uberlandia-ja-teve-diferentes-sugestoes-de-nomes-e-apelidos.ghtml>. Acesso em: 14 out. 2022.

em mesorregiões e microrregiões, Uberlândia está situada na região de planejamento do estado do Triângulo Mineiro.

Imagem 2 - Estado de MG - Mesorregiões



Fonte: IBGE (2010)

Há no município de Uberlândia, atualmente, 74 bairros aprovados, e a previsão é atingir, aproximadamente, 85 bairros dentro do atual perímetro urbano e 5 distritos (Uberlândia – Cruzeiro dos Peixotos – Martinésia – Miraporanga – Tapuirama).

De acordo com o último censo do IBGE (2010), a densidade demográfica estava em 146,78 hab/km<sup>2</sup>, a população era de 604.013 pessoas, e estimada para o ano de 2020 em 699.097 pessoas. Segundo o IBGE (2018), o Produto Interno Bruto (PIB per capita) corresponde a R\$ 54.801,25. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,830, considerado elevado em relação ao estado, que é de 0,800.

Conforme o ranking do IPC *Maps*, citado pelo Portal da Prefeitura de Uberlândia (2021), a cidade está entre as 25 (vinte e cinco) cidades do Brasil com maior potencial de consumo – ocupando a 23ª posição.

Em conformidade com dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) de janeiro/2020- janeiro/2021, Uberlândia acumulou mais de 5 mil postos de trabalho, tendo 11.137 admissões e 8.156 desligamentos. E, o IBGE (2018) aponta o salário médio mensal da população uberlandense de 2.7 salários mínimos.

Uberlândia possui uma malha rodoviária que a liga aos maiores centros econômicos nacionais, como Goiânia, Brasília, Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro, o que propiciou ao município estar entre os principais centros industriais do Triângulo Mineiro.

Segundo Souza (2018, p. 97-98), os incentivos municipais, como a isenção de impostos e a doação de terrenos, foram atrativos para instalação industrial nesse município, o que acelerou o desenvolvimento industrial e de atividades do comércio de comunicação, atacadista e varejista.

## 2.2 A Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia-MG

Esse subcapítulo apresenta um panorama acerca da política educacional da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, fazendo um recorte do ano de 1983 à atualidade, 2021.

Dos anos de 1983 a 1988, assumiu o poder executivo, pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), atual MDB, Zaire Rezende, com o *slogan* Democracia Participativa. Segundo Leão (2005), esse governo buscava descentralizar a administração e articular a participação e organização popular por meio das associações comunitárias.

Nesse período, o executivo promoveu a

[...] desativação do Programa de Alfabetização de Adultos que seguia a lógica do Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos – MOBRAL, para implementar outro orientado pela filosofia de Paulo Freire. Ao mesmo tempo, investe na área rural, dando início ao ensino seriado com a finalidade de extinguir o modelo vigente baseado em salas multiseriadas<sup>48</sup>, passando a disponibilizar transporte coletivo para que as crianças e os jovens fossem deslocados diariamente para uma nova escola construída pela prefeitura em local previamente estabelecido pela comunidade participante.

A administração também organizou, nessa época, o Ensino Infantil, por meio da constituição de uma equipe especializada, pela contratação de educadores de acordo com a Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT e pela implementação desse nível de ensino em creches e pré-escolas localizadas em casas alugadas e adaptadas para essa função.

---

<sup>48</sup> É um modelo de sala de aula onde alunas/os de diferentes níveis de conhecimento, idades e anos escolares dividem o mesmo espaço e, geralmente, o mesmo professor.

No que diz respeito ao ensino fundamental público na zona urbana, este continuava sendo oferecido, basicamente, pela rede estadual, com exceção de apenas uma escola situada no Bairro Jardim Brasília, denominada Escola Municipal “Afrânio Rodrigues da Cunha” (LEÃO, 2005, p. 70-71).

No Programa do governo Zaire (Programa de Governo - Coligação Agora é Zaire apud Souza, 2018, p. 126-130), no tocante à Educação, havia a proposta de ensino fundamentada em uma escola onde a comunidade fosse participativa na construção da escola de qualidade, plural e democrática, uma escola que traz a realidade do aluno para dentro da sala de aula, considerando sua cultura e suas experiências. Era implementada a Escola Cidadã<sup>49</sup>, pois, de acordo com Jesus (2002), havia ciência de que a participação popular fora negada para a grande maioria da população uberlandense por parte dos poderes anteriores constituídos e de que grande parte das desigualdades sociais fora dissimulada por um imaginário grandiloquente e ufanista, ideologicamente veiculado pela classe dominante ao longo da história de Uberlândia.

Colocar a Democracia Participativa em prática não foi fácil, evidenciando uma leitura política, “[...] cujo pressuposto básico estaria fundamentado na ideia de que a luta de classes poderia ser diluída pela existência de condições socioeconômicas e políticas, capazes de garantir um solo comum de interesses entre as classes, por meio do diálogo e da cooperação entre elas” (ALVARENGA, 1991 apud LEÃO, 2005, p.71).

Assim, entre conquistas e contradições político-econômicas, em 1988, a proposta da Democracia Participativa foi derrotada com a volta ao Poder Municipal do grupo político conservador.

Em 1988, ganha as eleições municipais o grupo político conservador, tendo como representante Virgílio Galassi, em seu terceiro mandato, anulando a participação popular na gestão municipal.

Ainda que em um governo reacionário, o município era obrigado a destinar recursos à Educação, devido à CF/88, que trazia mudanças no ensino público municipal, e a Lei n° 7.348/83<sup>50</sup>.

---

<sup>49</sup> O projeto “Escola Cidadã”, em Porto Alegre, foi um dos desdobramentos dos objetivos do projeto político da Administração Popular, que se localizava na radicalização da democracia e na promoção e formação da cidadania (AZEVEDO, 2000 apud OLIVEIRA, 2009, p. 61). Segundo Gadotti citado por Oliveira (2009, p. 76-77), “o que chamamos de “Escola Cidadã” se constitui no resultado de um processo histórico de renovação na educação. Esse movimento está presente não apenas na educação brasileira. Ele pode ser encontrado com maior ou menor intensidade, na história recente das transformações dos sistemas educacionais em diversas partes do mundo”.

<sup>50</sup> Restabelecia a vinculação de recursos resultantes da receita de impostos e que deverão ser aplicados na Educação. Definindo que a União deveria aplicar nunca menos que 13% e os estados, distrito federal e municípios, nunca menos que 25%. Tais percentuais deveriam incidir sobre a receita própria e as transferências recebidas por força de mandamentos constitucionais, excluindo-se para esse fim as contribuições ou “tributos que

Na época, tanto a Lei Calmon quanto a Constituição de 1988 começaram a promover significativas mudanças institucionais com relação ao ensino público municipal. Se anteriormente a educação era um "subsistema" vinculado aos sistemas estaduais de ensino, agora, Estados e Municípios passavam a compartilhar a responsabilidade nesta área. [...] foi possível verificar que as mudanças promovidas na área de educação, no período compreendido entre 1983 e 1989, estavam relacionadas a um forte debate estabelecido no país por meio do qual se reivindicava a necessidade de vincular recursos orçamentários para as áreas da saúde e da educação públicas. Luta esta considerada uma conquista histórica da sociedade brasileira diante de um Estado que, tradicionalmente, nunca priorizou o enfrentamento da dívida social do país.

Passando por várias fases de interrupção, a vinculação constitucional de recursos para educação pública foi adotada pela primeira vez no Brasil em 1934, ressurgindo com a democratização de 1946 e retomada em 1983, com a aprovação da emenda João Calmon. A emenda Calmon estabelecia a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de 13% de, no mínimo, 25% de renda resultante de impostos, pelos estados, DF e municípios, para manutenção e desenvolvimento do ensino.

A partir da aprovação dessa emenda, em decorrência da alteração havida na legislação, as Prefeituras Municipais seriam obrigadas a dar especial atenção às mudanças ocorridas para geração de despesas que seriam aceitas como destinadas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino [...] os Estados e Municípios que não aplicassem o mínimo constitucionalmente exigido na esfera da educação, seriam proibidos de receber respectivamente da União e dos Estados, os repasses financeiros, a título de subvenções e auxílios (LEÃO, 2005, p. 72-74).

As mudanças ocorridas pela promulgação da CF/88, acerca de recursos financeiros para a Educação, fizeram surgir novas demandas educacionais, como a ampliação de procura por matrículas. Nesse período, a SME/UDI atendia a Pré-escola, o 1º grau e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Inicia-se a locação de casas para atender a pré-escola, que atendiam

[...] em média 50 alunos/ano [...] passaram a atender uma média de 640 alunos/ano. Na zona rural, as salas isoladas foram substituídas progressivamente por unidades escolares e na zona urbana [...] procedeu-se à construção de unidades escolares com capacidade de atendimento de, aproximadamente, 2300 alunos/ano. Segundo dados da SME/UDI, de 5.000 vagas existentes em 1988, a rede deu um salto para 13.000 vagas em 1991 e 50.000 em 1992, equivalente a um salto de 1000% em 4 anos (LEÃO, 2005, p. 77-78).

Em vista do cenário nacional, que propiciou um significativo aumento de procura por vagas às escolas da RME/UDI, fez-se necessário, como citado anteriormente, uma nova organização estrutural da SME/UDI.

A partir das mudanças constitucionais de 1988, o sistema municipal de educação iniciou um significativo processo de expansão física e de recursos humanos.

Vários depoimentos dos/as professores da rede indicam que, paralelamente a esse processo de expansão, aconteceu uma forte mobilização dos/as educadores/as no interior da SME/UDI, exigindo mudanças que adequassem a estrutura às novas

---

não propriamente ditos", (lei nº 7.348/85, art. 5º), sobretudo o Fundo de Investimento Social (FINSOCIAL) e o Salário-Educação (CORTES, 2005).

demandas sociais. Por esses motivos, a PMU/UDI é obrigada a promover uma reforma na organização e condução dos trabalhos dessa secretaria.

Dessa forma, a estrutura organizacional da SME/UDI estava constituída, até 1990, por três divisões de ensino: a) Divisão de Ensino do 1º grau; b) Divisão de Ensino Pré-Escolar; c) Divisão de Educação de Jovens e Adultos.

Com a reforma ocorrida entre 1991 e 1992, a SME/UDI foi modificada, ficando com a seguinte composição:

**DEPARTAMENTO RURAL:** Responsável pela coordenação técnico-pedagógica de todas as escolas da zona rural.

**DEPARTAMENTO URBANO:** Responsável pela coordenação técnica-pedagógica de todas as escolas da zona urbana.

**DEPARTAMENTO DE PROJETOS ESPECIAIS:** Responsável pela coordenação e implantação dos projetos de Educação Física, Arte-Educação, Iniciação Profissional e pelo Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo.

Para desenvolver o trabalho de capacitação profissional, reivindicado pelos/as educadores/as e funcionários/as da Rede Municipal de Ensino, em 1991, foi inaugurado o **Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Cemepe** que depois de uma série de mudanças administrativas, ficou organizado numa **Coordenação Técnico- Pedagógica**, dividida nos seguintes setores:

**COORDENAÇÃO SÓCIO-EDUCACIONAL:** Responsável pela implementação de projetos de extensão comunitária, que visem a uma maior integração da comunidade escolar.

**COORDENAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA:** Responsável pela implementação do trabalho do Ensino Alternativo, que atende alunos portadores de deficiências. Um projeto que visa a integração do portador de necessidades especiais no ensino regular e sua consequente escolarização.

**COORDENAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA – (CDP):** Responsável pela realização de estudos de campo e de pesquisa para seleção de materiais didáticos, como livros de literatura, de pesquisa, paradidáticos, Atlas, mapas, enciclopédias e jogos pedagógicos.

**COORDENAÇÃO DO PROGRAMA MUNICIPAL DE ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO:** Responsável pelo acompanhamento do trabalho de Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal.

Com essa reestruturação, e pelo fruto do trabalho desenvolvido pelos/as educadores/as que contavam com recursos e condições adequadas de trabalho, a infraestrutura do sistema chegou a ser considerada, entre 1993 e 1994, uma das melhores redes de ensino do país, inclusive em termos salariais, pois como já foi mencionado anteriormente, era bem superior aos de muitas outras redes de ensino público do país (MUÑOZ PALAFOX apud OLIVEIRA, 2009, p. 27, grifos da autora).

Segundo Souza (1999) apud Godoi (2005, p. 38), com as eleições de 1988 a Câmara Municipal eleita para o período 1989-1992 foi composta majoritariamente por representantes da elite. O poder legislativo foi o responsável pela elaboração da LOM. Como desde o governo anterior, do prefeito Zaire Rezende, houve o incentivo à administração popular participativa e a descentralização do poder, para a elaboração da LOM, o poder legislativo discutiu com os movimentos sociais, populares, sindicatos e articulações mais amplas, como o Plenário Pró Participação na Constituinte<sup>51</sup>, não por ser uma Câmara democrática, conforme já

---

<sup>51</sup> “A participação popular prevista na Constituição Federal de 1988 foi resultado de um processo que abriu as portas do Congresso Nacional à sociedade civil. A Assembleia Nacional Constituinte contou com a participação cidadã ativa dos brasileiros” (CUNHA, 2015).

dito, mas porque a participação dos movimentos populares na elaboração da CF/88 também serviu de exemplo.

Em 05 de junho de 1990, foi promulgada a LOM, que traz em seu Título V, Capítulo IV, Art. 7º, inciso VIII, que compete ao município “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental” (UBERLÂNDIA, 1990). Já o Art. 159 traz que:

O sistema de ensino do Município compreende, obrigatoriamente: I - serviços de assistência educacional que assegurem condições de eficiência escolar e permanência na escola, aos alunos necessitados, compreendendo garantia de cumprimento da obrigatoriedade escolar mediante auxílio para aquisição de material escolar, transporte, vestuário, tratamento médico e dentário, assistência psicológica, orientação pedagógica, bolsa de ensino destinada a substituir a contribuição do estudante à renda familiar ou a subvencionar a sua manutenção (UBERLÂNDIA, 1990).

Em 1990, ocorreu o primeiro concurso para educadores, nomenclatura usual da época. Porém, poucas/os foram as/os aprovadas/os. Segundo Leão (2005, p. 79-80), o motivo seria a aplicação de provas sem exercícios de memorização, sem regras gramaticais, que faziam parte dos concursos tradicionais e estiveram ausentes neste, e a presença da redação. O resultado do concurso apontou a necessidade de formação das/os profissionais para atuar no cenário escolar.

Diante desse contexto, e nesse mesmo ano, surge o Cemepe, que também teve sua fundação relacionada à não possibilidade da SME/UDI em continuar ministrando as formações a partir do aumento de profissionais da educação.

O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) é uma instituição vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Esse centro de estudos foi idealizado por profissionais da educação com o objetivo de desenvolver programas e projetos de estudos, pesquisas, ações de intervenção pedagógica no cotidiano das unidades escolares e, principalmente, ser um local de encontro dos servidores da rede municipal de ensino em prol da formação continuada desses profissionais e da troca de experiências. Assim, o CEMEPE – oficializado pela Secretaria Municipal de Educação por meio do Decreto Nº 5338, em 15/10/1992 – é uma conquista da cidade de Uberlândia com o objetivo melhorar a qualidade da educação pública municipal (UBERLÂNDIA, 2021).

Conforme Shiroma *et al.* (2011, p. 10) apud Dambros e Mussio (2014), a década de 90 foi um período marcado por reforma de política educacional governamental: legislação, financiamento de programas governamentais e ações não governamentais que envolveram participações em fóruns, entre outras iniciativas, voltadas para a educação como estratégia de

competitividade e controle de resultados de desempenho de alunas/os. Instaure-se uma política neoliberal<sup>52</sup>.

Mesmo diante de novas legislações e de grandes mudanças no cenário educacional, as taxas de analfabetismo e de evasão escolar eram elevadas, conforme abordado por Santos (2010, p. 69-70):

Somava-se a isso, nos anos 90, o cenário educacional vigente no país, com 22% da população analfabeta e 38% somente com o primeiro segmento do ensino fundamental (antiga 4ª série), ou seja, 60% da população era muito desqualificada. A evasão escolar também era bastante expressiva: das 22 milhões de matrículas feitas em 1982, pouco mais de 3 milhões chegaram ao ensino médio em 1991.

De acordo com os Indicadores de Desenvolvimento Humano para Uberlândia e Municípios Selecionados/UFU-2005, em estudos realizados com recorte de 1991 a 2000 pelo Centro de Estudos, Pesquisas e Projetos Econômico-Sociais (CEPES) da UFU, analisamos que nessa década a taxa de alfabetização nos municípios selecionados do estado mineiro (Belo Horizonte – Montes Claros – Ituiutaba – Betim – Uberlândia) Uberlândia tem a terceira melhor taxa de alfabetização, com 94,55%. Outros dados analisados sobre a educação do município de Uberlândia foram:

- Quanto à taxa bruta de frequência à escola, Uberlândia, no ano 2000, tem 86,97% da sua população total em idade escolar frequentando a escola.
- Considerando faixas etárias da população, a porcentagem de analfabetos funcionais, a porcentagem caiu entre 1991 e 2000, apresentando porcentagens menores de analfabetos funcionais do que os observados para Brasil e Minas Gerais.
- Em 1991 e 2000, as faixas etárias que apresentavam os maiores índices de analfabetismo são as crianças de 7 a 14 anos de idade e os adultos de 25 anos ou mais. Uberlândia está entre os dois com menor porcentagem de crianças de 7 a 14 anos analfabetas em 1991: 7,2%.
- No ano 2000, em relação aos municípios mineiros selecionados, Uberlândia aparece com a terceira menor taxa de analfabetos na faixa etária abrangida pela população de 15 anos ou mais: 5,45%. E, na faixa etária de 25 anos ou mais, com

---

<sup>52</sup> Neoliberalismo é uma expressão derivada de *liberalismo*, doutrina de política econômica fundada nos séculos XVIII e XIX que teve como orientação básica a não intervenção do Estado nas relações econômicas, garantindo total liberdade para que os grupos econômicos (proprietários dos meios de produção; *burguesia*, usando uma definição marxista) pudessem investir a seu modo os seus bens. Na perspectiva liberal, o Estado deixa de regular a relação entre empregador e trabalhador, entre patrão e empregado, entre burguesia e proletariado. Isso fatalmente conduz as relações de produção a uma situação de completa exploração da classe proprietária sobre a classe despossuída (OLIVEIRA, 2010, p. 6, grifo da autora).

6,52%, sendo a segunda menor porcentagem de analfabetos.

- De acordo com os indicadores para percentual de pessoas por nível de ensino, observa-se que Uberlândia apresenta a maior taxa bruta de frequência ao ensino fundamental. Em 1991, tinha 114,54% e passou para 120,85% em 2000. Esse indicador maior do que 100% pode significar defasagem nos anos de estudo, já que o número de matrículas no ensino fundamental é maior do que a população que deveria estar frequentando o ensino fundamental.
- Em relação ao atendimento educacional do grupo etário de crianças com idade entre 5 e 6 anos houve uma melhoria significativa de frequência à escola. De 48,73% em 1991, passando em 2000 para 80,32% do total das crianças nessa idade frequentando a escola. E, do grupo etário das crianças com idade de 7 a 14 anos, Uberlândia tinha 91,31% no ano de 1991 e, 97,29% no ano 2000.
- Quanto às crianças de 7 a 14 anos com mais de um ano de atraso na escola, a cidade apresentou em 1991 o quantitativo de 29,99%, passando em 2000 para 12,68%.
- No tocante nível educacional da população entre 15 e 17 anos, em 1991, 64,92% da população uberlandense nessa faixa etária estava na escola, passando para 0,77% no ano de 2000.

Percebe-se, então, que os resultados educacionais do município de Uberlândia, entre os anos de 1991 a 2000, apresentaram melhoras significativas.

Pode-se deduzir, a partir disso, que estes sejam os resultados de políticas públicas, tanto municipais quanto estaduais e federais, implementadas no município de Uberlândia. Programas como a EJA (Educação de Jovens e Adultos), têm contribuído para a queda da taxa de analfabetismo da população com idade superior a 15 anos, por exemplo (UFU, 2000, p. 50-51).

Conforme apresentado, os avanços foram importantes, o que levou o município, por meio da SME, a divulgar cartazes de propaganda.

Imagem 3 - Propaganda da SME/UDI em julho de 1992



Fonte: Leão (2005, p. 88).

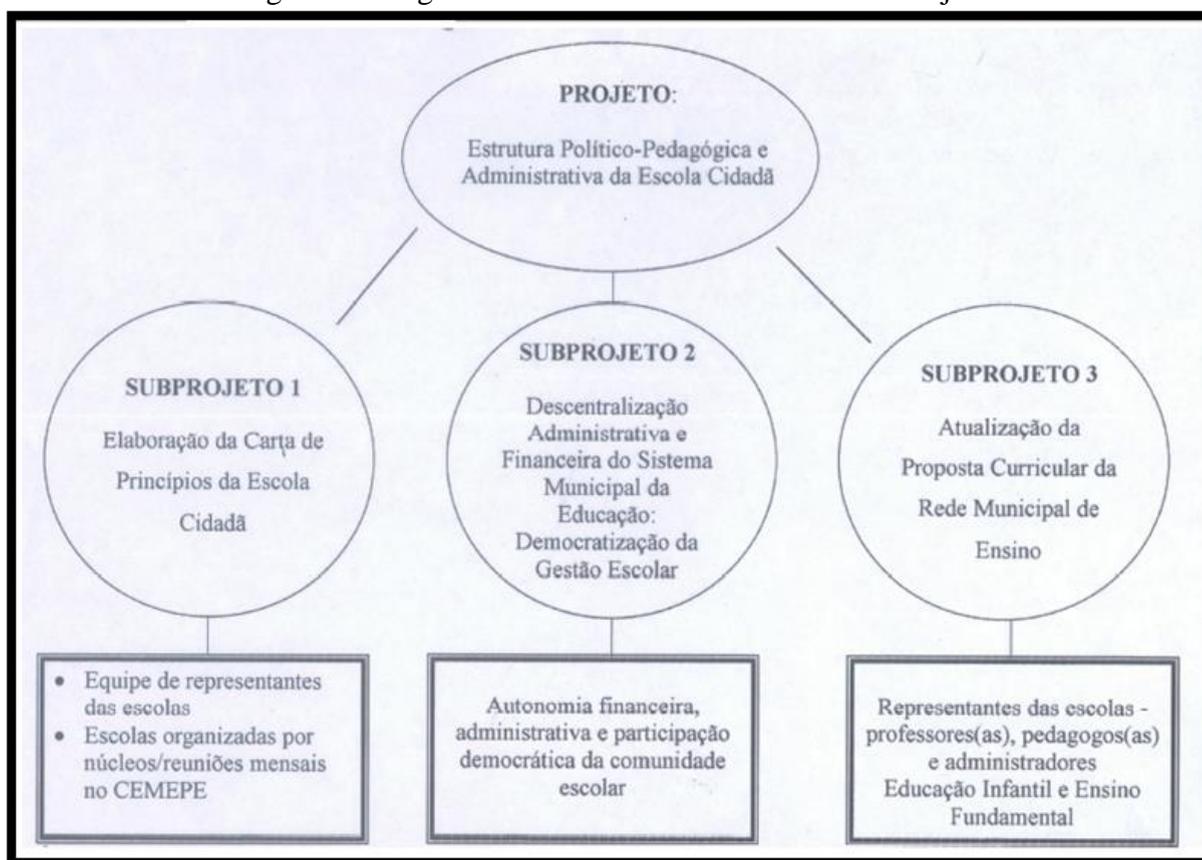
De acordo com Oliveira (2009, p. 75-77), a RME/UDI apresentava uma boa estrutura de apoio pedagógico e de formação docente. Mas, ao final da década de 90, inicia-se uma crise econômica e a política recessiva de cunho neoliberal nas diferentes esferas, que atinge as/os profissionais da educação, os quais ficaram sem reajuste salarial desde o ano de 1994 e sem investimento na construção de novos prédios e na municipalização de escolas da rede estadual de ensino. Outro problema apresentado é que, com o aumento de matrículas na RME, o número de alunas/os por sala chegava a 47. Segundo Palafox (2001) apud Oliveira (2009, p. 76), a partir de 1998 a SME/UDI também deixa de investir no Ensino Infantil e, por isso, “[...] instalava-se uma enorme insatisfação com a administração municipal, em que o prefeito, segundo pesquisas, apresentava um índice de rejeição da ordem de 46% [...]”.

Para Souza (2006) apud Oliveira (2009, p. 76-77), o município de Uberlândia é marcado por uma cultura política de tradição centralizadora, patrimonialista, clientelista e de política conservadora, que reforça a anulação da participação popular no cenário do poder de decisão.

O prefeito Virgílio Galassi, por exemplo, e os administradores que governaram a cidade compreendia que a participação se dava quando a população elegia seus representantes. Ou seja, eles se alinhavam à *concepção liberal clássica*. Sendo assim, a partir do momento em que assumiam o cargo, também assumiam o papel de condutores do processo político, já que haviam recebido esta credencial ao serem eleitos. Portanto, a população não tinha mais sobre o que opinar, visto que a compreensão que eles tinham sobre participação estava simplesmente limitada ao voto (JESUS, 2002, p. 113, grifo da autora).

No ano 2001, com o retorno do governo Zaire Rezende, do PMDB, agora coligado com o PT, houve ações para colocar em prática o princípio político da Democracia Participativa<sup>53</sup>. Domingues (2010, p. 71) reitera que entre as ações para efetivar a participação popular, o governo eleito inicia uma articulação para colocar em prática a “Carta Compromisso Para o Desenvolvimento da Educação Pública Municipal de Uberlândia”, que foi elaborada durante a campanha eleitoral por movimentos e apoiadoras/es da educação suprapartidárias/os e apresentada aos candidatos ao executivo, inserindo a carta dentro do programa de governo, denominado “Programa Escola Cidadã”, que se baseava na experiência da gestão municipal do Partido dos Trabalhadores de Porto Alegre. O documento foi dividido em projetos, conforme a imagem a seguir:

Imagem 4 - Programa Escola Cidadã estruturado em Projetos



Fonte: Oliveira (2009, p. 84).

<sup>53</sup> Alvarenga apud Domingues (2010, p. 70) aponta que a Democracia Participativa “é uma proposta de corte social-democrata, no sentido de aplainamento das contradições sociais, de uma visão de sociedade onde a luta de classes foi diluída pela existência de condições socioeconômicas e políticas que garantem um solo comum de interesses entre as classes e permitem o diálogo e a cooperação entre elas, um espaço de exercício de liberdade e do consenso em lugar da luta de classes e do conflito. Ainda que seja discutível se o Brasil apresenta tais condições, o PMDB aderiu a essa perspectiva social-democrata e a estratégia adotada para implementá-la: a democracia participativa”.

Mesmo com esses avanços e reformas educacionais importantes nas diferentes esferas, a RME/UDI não apresentava uma gestão escolar democrática e participativa, ou seja, continuou sem consonância com a LOM em seu artigo 155, capítulo VI, que aponta a gestão democrática do ensino público, ponto também da CF/88.

No tocante à gestão escolar, a indicação ou nomeação prevalecia.

A indicação ou nomeação de um diretor advém do processo de escolha feito através dos administradores políticos e perpassa sobremaneira pela questão político partidária. O diretor escolhido mantém relações com o mantenedor de seu cargo e se constitui em simples preposto do Estado. Nessa perspectiva, a escola transforma-se em política espaço de captação de votos. É o “tráfico de influência política” se manifestando a partir dos setores eleitorais. Nesse modelo, os canais de ligação com a democracia são minados, pois o diretor passa a ser o legítimo representante da vontade do Estado (DOMINGUES, 2010, p. 60).

A gestão democrática nas unidades escolares era um dos pontos tratados na Carta de Princípios, que trazia a eleição direta para diretor de unidades escolares.

Ainda no ano de 2001, ocorreu a eleição para a direção das unidades de ensino do município por meio de lista tríplice com nomes indicados pela comunidade escolar, definidos e endossados pela SME. Depois de empossada/o, a diretora escolhida ou o diretor escolhido, a partir dessa lista, é que indicaria quem assumiria a função de vice.

De acordo com Domingues (2010, p. 85), a comunidade escolar ainda não vivenciou a democratização dos espaços públicos, entre eles a escola pública municipal, e que essa luta deve ser cotidiana e ter a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

De 2005 a 2012 retorna a gestão municipal conservadora, “engavetando” a Carta de Princípios, documento redigido a muitas mãos. Ao final do ano de 2009, para realizar as eleições para dirigentes escolares, elaborou-se uma proposta baseada num referendo, ocorrida em 10 unidades escolares, que segundo a SME, havia insatisfação da comunidade escolar com a direção nessas escolas. Domingues (2010, p. 86) critica esse processo por não ter a participação da comunidade (responsáveis pelas/os alunas/os e alunado maior de idade), além de que, as pessoas escolhidas para dirigirem essas escolas foram as mesmas que já estavam na função de direção e os critérios para essa escolha não foram apresentados.

A história de Uberlândia nas últimas décadas é marcada por revés entre gestão progressista e reacionária, prevalecendo essa última. No entanto, no ano de 2011 ganha a eleição municipal o professor Gilmar Machado, do PT, para a gestão 2013-2016, que nomeia para a secretaria municipal de Educação a Prof.<sup>a</sup> Dra. Gercina Santana Novais. Pela primeira vez o município teria um professor no executivo e uma professora com a titulação de doutora,

que antecedendo a campanha eleitoral, sistematizaram um projeto educacional feito por vários segmentos da educação.

No que tange às eleições para a direção e vice direção escolar, no ano de 2013 foi promovido pela Faculdade de Educação (FACED) da UFU, um curso denominado Gestão Democrática na Escola, com carga horária de 80 horas. Esse curso foi um dos requisitos para ocupar a função de direção ou vice-direção. O processo para escolha da direção ocorreu por meio de consulta à comunidade escolar.

Imagem 5 - Verso do certificado do curso Gestão Democrática

<b>Gestão Democrática na Escola</b>	
<p><b>PROPOSTA</b> Curso de extensão que tem como público alvo os profissionais da educação básica da rede municipal de Uberlândia, desenvolvido por meio de módulos temáticos com a participação de docentes da Faculdade de Educação, da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal e da Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de capacitar os profissionais da educação básica da rede municipal de Uberlândia na perspectiva da gestão democrática da escola.</p> <p><b>OBJETIVO GERAL</b> Capacitar os profissionais da educação básica da rede municipal de Uberlândia na perspectiva da gestão democrática da escola.</p> <p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir os fundamentos teórico-metodológicos e estratégias de organização do trabalho da escola na perspectiva da gestão democrática;</li> <li>• Situar a papel do projeto político-pedagógico e da avaliação institucional no contexto da gestão democrática da escola;</li> <li>• Analisar a perspectiva da gestão democrática da escola no contexto das políticas educacionais e da organização da educação básica no Brasil;</li> <li>• Discutir a contribuição da gestão democrática da escola na perspectiva da educação inclusiva, da educação para a diversidade e para a formação para a cidadania;</li> <li>• Introduzir estudos sobre os procedimentos básicos relativos aos processos administrativos do cotidiano da gestão da escola, em especial, sobre caixa escolar, orçamento, Bolsa Família, planejamento estratégico, Educacenso, abuso-disciplina e conselho tutelar da criança, conselhos e órgãos colegiados, manutenção e apoio, recursos humanos, transporte escolar, CEMEPE e formação continuada de professores, Rede pelo Direito de Aprender, dentre outros.</li> </ul>	<p><b>PÚBLICO ALMEJADO</b> Profissionais da educação básica da rede municipal de Uberlândia.</p> <p><b>LOCAL DE EXECUÇÃO</b> Campus Santa Mônica e CEMEPE.</p> <p><b>CONTEÚDO MINISTRADO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação, Diversidade e Cidadania na perspectiva da gestão democrática;</li> <li>• Políticas Educacionais e Organização da Educação Brasileira;</li> <li>• Projeto Pedagógico da Escola e avaliação institucional no contexto da gestão democrática;</li> <li>• Caixa escolar;</li> <li>• Orçamento escolar;</li> <li>• Educacenso;</li> <li>• Rede pelo Direito de Aprender;</li> <li>• Abuso-disciplina e conselho tutelar da criança;</li> <li>• Merenda escolar;</li> <li>• Manutenção e apoio;</li> <li>• Conselhos escolares;</li> <li>• Recursos humanos;</li> <li>• Transporte escolar;</li> <li>• CEMEPE: papel na formação continuada de professores;</li> <li>• Bolsa Família;</li> <li>• Plano de ação em gestão democrática na escola pública.</li> </ul> <p><b>CARGA HORÁRIA</b> 80 horas.</p>
<p><b>Realização:</b> Faculdade de Educação</p> <p><b>Coordenador:</b> Marcelo Soares Pereira</p> <p><b>Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis:</b> Profª. Drª. Dalva Maria De Oliveira Silva</p> <p><b>Diretora de Extensão:</b> Profª. Drª. Gláucia Carvalho Gomes</p> <div style="text-align: center;">  <p><b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA</b></p>  </div>	<p><b>Universidade Federal de Uberlândia</b> <b>Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis</b> <b>Diretoria de Extensão / Assessoria de Extensão</b> Conforme Estatuto e Regimento Geral Universidade Título IV Capítulo I – Seção IV – Art. 138 § 2º</p> <p>Data: 07/04/2014 Cadastro SIEX/UFU: 11793/13 Responsável: (Cadastro – Emissão – Registro) Assessoria de Extensão</p>

Fonte: Acervo próprio

De acordo com Nunes e Novais (2017), nessa gestão as políticas públicas educacionais da RME/UDI foram marcadas por uma concepção democrática e dialógica entre as/os profissionais da educação, estudantes e sociedade, respeitando-se o direito de ensinar e de aprender por meio da Lei 11.444/13, que estabelece a *Rede pelo Direito de Ensinar e de Aprender*, a qual defende a efetivação de uma escola pública, popular, laica e qualificada socialmente e dá outras providências, trazendo em suas disposições preliminares:

Art. 2º A Rede Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender consiste em uma forma de atuação conjunta de instituições que desenvolvam atividades relacionadas à educação, capazes de agir em cooperação e de estabelecer relações pautadas na

autonomia, na complementaridade, na horizontalidade e no interesse comum de contribuir para garantir o direito aos alunos à educação pública, gratuita, laica, democrática, popular e de qualidade socialmente (UBERLÂNDIA, 2013, p. 1).

Um dos primeiros feitos para se concretizar a lei supracitada foram rodas de conversa nos espaços escolares com as/os profissionais da educação para diagnosticar as demandas da instituição. Entre os diagnósticos de cada unidade escolar, alguns foram comuns à RME, como o baixo rendimento escolar e o elevado índice de evasão. Para assegurar às/aos discentes o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos com qualidade, a SME buscou desenvolver programas e projetos em parceria com outras secretarias e instituições, constituindo “A Rede em Movimento”.

A RME, nesse período, teve outros marcos, como o Movimento Permanente de Reorganização Curricular, Discussão coletiva para a elaboração do Plano Municipal de Educação (PME), atualização do Projeto Político Pedagógico, Congresso Municipal de Educação e outros eventos (debates, seminários, mini fóruns, mesas redondas, rodas de conversa, envolvendo os profissionais da rede de ensino municipal) que solicitavam a presença de uma/um ou mais profissionais da unidade escolar, liberada/o pela SME, a/o qual seria multiplicadora ou multiplicador do conhecimento adquirido.

Ação que também merece destaque foi o fortalecimento dos conselhos e grêmios. O Conselho Municipal de Educação, que era apenas consultivo, passa a ser deliberativo, normativo e fiscalizador, de acordo com a Diretriz IV, da Lei nº 12.209/15. E há a implementação de um núcleo para tratar especificamente das/os discentes, o Núcleo de Assuntos Estudantis (NAE)<sup>54</sup>, que

[...] para iniciar suas ações, no ano de 2013, o NAE elaborou projeto: **Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Ensinar e de Aprender**, a partir da escuta ativa da equipe gestora; professores(as) das escolas de ensino fundamental II; estudantes do 1º ao 9º anos e modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, por entender que as crianças, os(as) adolescentes e os jovens e adultos devem contribuir com a política educacional e, portanto, carecem de um espaço de atuação específico. Partindo da premissa de garantir a participação da comunidade escolar, principalmente dos(as) estudantes no processo de organização e gestão do processo educativo, o NAE, inicia suas ações com vistas a estimular a criação dos Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Ensinar e de Aprender nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, por meio de encontros com todos diretores das escolas de 1º ao 9º ano, no Cemepe, visitas às escolas, reuniões com diretores(as) e pedagogos(as) na escola. Promoveu, também, oficinas com os estudantes do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos objetivando discutir papel dos grêmios estudantis e sua relevância enquanto espaço de vivenciada

---

<sup>54</sup> O Núcleo de Assuntos Estudantis (NAE) foi instituído pelo decreto nº 14.035.

democracia, cidadania e parceria na instituição da gestão democrática no espaço escolar (NOVAIS; NUNES, 2017, p. 131, grifo da autora).

Ao final da gestão, o prefeito não conseguiu ser reeleito. E é sabido da descontinuidade administrativa de programas e projetos quando determinado grupo ou grupos chegam ao poder, não sendo diferente no âmbito educacional. Segundo Zarpellon (2011), essa descontinuidade na troca de mandatários é tida como certa e como um fato normal pela sociedade.

No regime democrático, até pela mudança de poder em funções de eleições, há uma tendência natural na alteração nos planos de governos bem como nas prioridades das políticas públicas. Diante desse fato, a descontinuidade é tida como certa e aceita com normalidade, independentemente da ocorrência de desperdícios dos recursos públicos, normalmente escassos (ZARPELLON, 2011, p. 5).

Diante dessa descontinuidade, programas e projetos elaborados conjuntamente foram fragmentados, engavetados ou extintos. Os Grêmios Estudantis não mais existem, a escuta ativa é ilusória, a eleição para a escolha de dirigentes escolares é feita por meio de uma lista tríplice que, em alguns casos, não atende a escolha da maioria e não apresenta os critérios para essa primazia. O governo municipal eleito para o mandato 2017-2020 foi reeleito para 2021-2024.

Atualmente, a RME/UDI é composta por 67 Escolas de Educação Infantil (EMEI), 54 Escolas de Ensino Fundamental (EMEF) – dessas, 12 são de zona rural, 44 Organizações da Sociedade Civil (OSC) de Educação Infantil, 02 OSC de Ensino Fundamental, 01 Escola de Música e 01 Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), em um total de 169 equipamentos da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Para que discentes efetuem matrícula nas unidades escolares da RME/UDI e OSC parceiras, é necessário fazer inscrição no Portal da Prefeitura Municipal de Uberlândia, que acontece nos meses de novembro e dezembro. No mês de dezembro é divulgada a lista das pessoas contempladas e a lista de espera nesse mesmo Portal. Nesse mesmo período, realiza-se a matrícula.

As inscrições não garantem a vaga. Os critérios de atendimento pela RME/UDI e OSC estão previstos na Instrução Normativa SME n. 006/2020, conforme exposto a seguir.

1. Candidato com deficiência;
2. Candidato filho de pessoa com deficiência;
3. Candidato que possua irmão já matriculado e em continuidade no ano de 2021 na escola pretendida, condicionada à oferta do nível e grupo/período/ano de escolaridade para a qual concorre o candidato;

4. Candidato em situação de vulnerabilidade social, comprovada por meio dos documentos descritos nos incisos VI, VII e VIII, art. 5º da Instrução Normativa SME nº 006/20;
5. Candidato cuja família tenha menor renda *per capita* – soma da renda bruta de todas as pessoas residentes no mesmo endereço, dividido pelo total de pessoas residentes, para candidatos do Berçário ao Grupo III da Educação Infantil;
6. Candidato matriculado e frequente, em 2020, na Rede Municipal de Ensino e OSCS parceiras da SME para candidatos da Pré-Escola (1º e 2º Período) e Ensino Fundamental;
7. Candidato residente mais próximo da escola pretendida, para candidatos da Pré-Escola (1º e 2º Período) e Ensino Fundamental (UBERLÂNDIA, 2020).

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da RME/UDI, há oscilação em alguns anos observados, entre o IDEB observado e a meta projetada, como mostram as imagens 7 e 8.

Imagem 6 - IDEB da RME/UDI – 5º Ano

		Ideb Observado								Metas Projetadas							
Município	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
UBERLÂNDIA	4.2	3.6	5.4	5.5	5.7	5.8	5.9	6.0	4.3	4.6	5.0	5.3	5.5	5.8	6.1	6.3	

Fonte: IDEB

Imagem 7 - IDEB da RME/UDI – 9º Ano

		Ideb Observado								Metas Projetadas							
Município	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
UBERLÂNDIA	3.4	4.2	4.6	4.6	4.1	4.5	4.5	4.7	3.4	3.5	3.8	4.2	4.6	4.9	5.1	5.4	

Fonte: IDEB

Imagem 8 - Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB por município e rede de ensino – 2021/Anos iniciais

Sigla da UF		Código do Município	Nome do Município	Rede	Taxa de Aprovação - 2021							Nota SAEB - 2021			IDEB 2021 (N x P)
					1º ao 5º ano	1º	2º	3º	4º	5º	Indicador de Rendimento (P)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	
MG		3170206	Uberlândia	Federal	95,5	100,0	96,7	93,2	93,3	94,6	0,95	231,38	237,31	6,69	6,4
MG		3170206	Uberlândia	Estadual	98,8	99,0	98,3	98,7	99,0	99,0	0,99	224,30	226,08	6,36	6,3
MG		3170206	Uberlândia	Municipal	99,2	99,5	99,0	99,3	99,2	99,1	0,99	216,15	214,59	5,99	5,9
MG		3170206	Uberlândia	Pública	99,1	99,4	98,8	99,1	99,1	99,1	0,99	218,99	218,61	6,12	6,1

Fonte: IDEB

Imagem 9 -Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB por município e rede de ensino – 2021/Anos finais

 <b>Ministério da Educação</b> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira													
<b>Ensino Fundamental Regular - Anos Finais</b>													
Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB por município e rede de ensino - 2021.													
Sigla da UF	Código do Município	Nome do Município	Rede	Taxa de Aprovação - 2021						Nota SAEB - 2021			IDEB 2021 (N x P)
				6º a 9º ano	6º	7º	8º	9º	Indicador de Rendimento (F)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	
MG	3170206	Uberlândia	Federal	85,7	90,8	82,4	75,6	95,7	0,85	ND	ND	-	-
MG	3170206	Uberlândia	Estadual	95,4	95,6	95,2	95,1	95,7	0,95	263,58	268,36	5,53	5,3
MG	3170206	Uberlândia	Municipal	98,5	98,6	98,4	98,4	98,5	0,98	263,26	269,76	5,55	5,5
MG	3170206	Uberlândia	Pública	96,6	96,9	96,5	96,2	96,7	0,97	263,92	269,21	5,55	5,4

Fonte: IDEB

Em relação ao IDEB, cabe destacar que ele tem sido alvo de crítica em relação a ser uma ferramenta legítima e confiável, como aponta Ribeiro (2015, n.p):

O IDEB tem sido tema não raro na mídia nacional e tem provocado discussões a respeito de sua confiabilidade e legitimidade para medir a qualidade da educação básica, bem como sua contribuição para melhorá-la. Atualmente, o IDEB tem referendado discursos de políticos que o usam para legitimar hipotéticos avanços ou retrocessos na educação; é comum enxergar a presença do IDEB servindo como pano de fundo para justificativas políticas de como determinado nível de ensino tem evoluído, com base nos aumentos do índice do IDEB. Por outro lado, quando os índices regridem, discursos se avolumam no intuito de apontar falhas políticas que contribuíram para tal queda.

Desde março/2020, a RME de Uberlândia, devido à pandemia do novo coronavírus, COVID-19, está atuando com ensino remoto, de acordo com a Resolução nº 001/2020, publicada no Diário Oficial do Município (DOM) de 27 de maio de 2020.

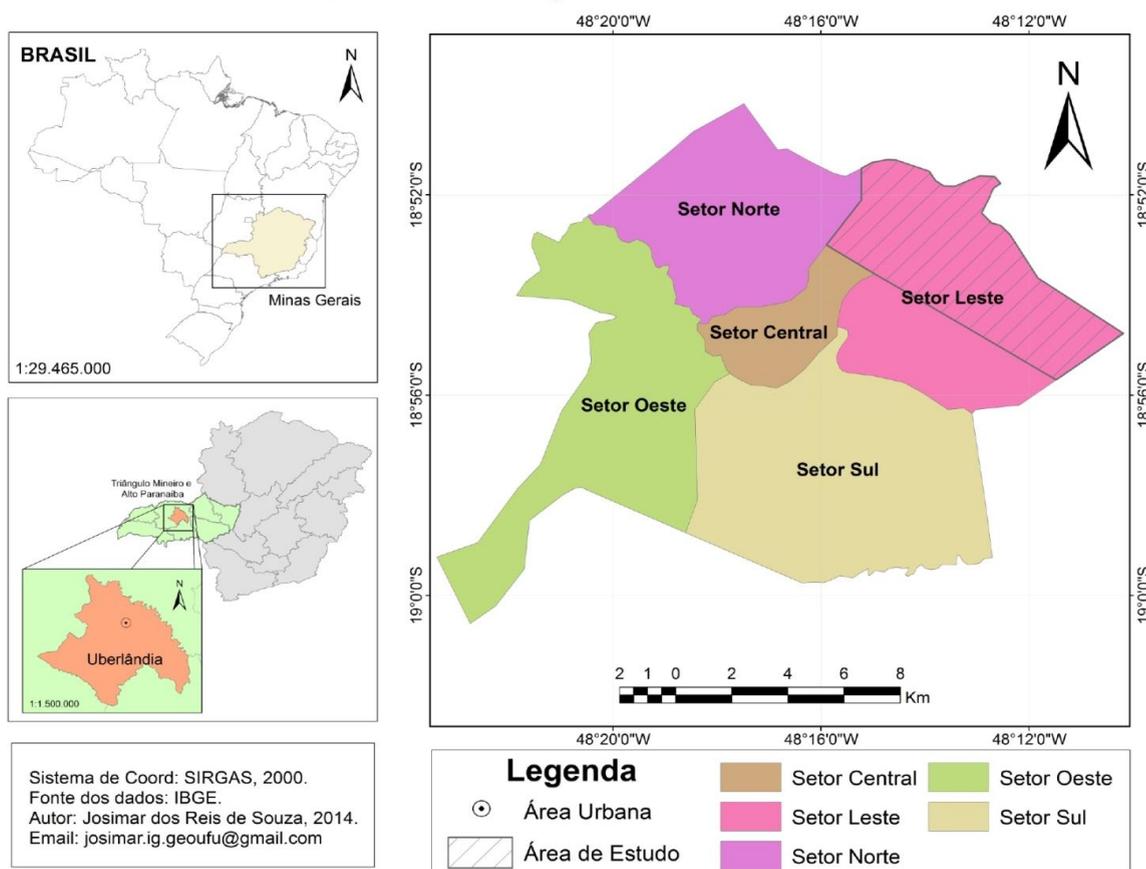
Nesse regime especial de aulas não presenciais, a SME optou por Plano de Estudos Tutorado<sup>55</sup> (PET), disponibilizado por meio de recursos de tecnologia de informação e comunicação e, a mesma atividade disponibilizada fisicamente para as/os discentes sem acesso as ferramentas tecnológicas. Em consonância com os PET, foi também disponibilizada videoaulas, transmitidas por rede de televisão aberta.

<sup>55</sup> Plano de Estudos Tutorado é um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, mesmo fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada, e possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal das atividades escolares realizadas pelo estudante em cada componente curricular (UBERLÂNDIA, 2020, p. 6).

## 2.2.1 Realidade sócio-histórico-cultural da Escola Municipal Sebastiana Silveira Pinto, uma leitura a partir do Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino

A EMSSP é uma instituição da RME/UDI-MG. Essa unidade de ensino está localizada à Rua Antônio Bernardes da Costa, número 161, Bairro Laranjeiras, Zona Sul e urbana da cidade uberlandense.

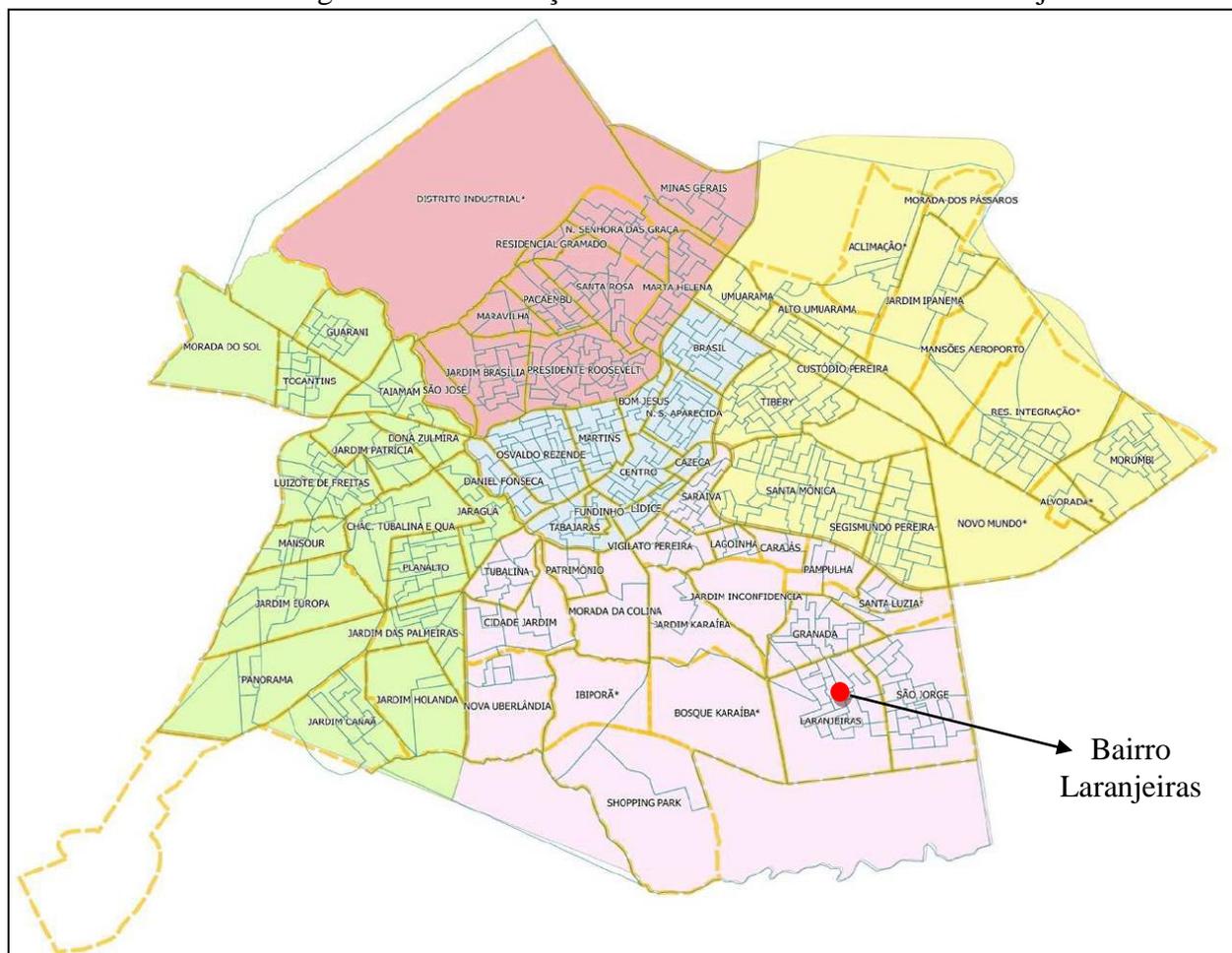
Imagem 10 - Uberlândia-MG: Localização do Setor Sul e área de estudo



Fonte: Michelotto (2014, p. 18)<sup>56</sup>.

<sup>56</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16214/1/ExpansaoUrbanaSustentabilidade.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2021.

Imagem 11 - Localização do bairro da EMSSP: Bairro Laranjeiras



Fonte: Uberlândia (2010, p. 8)<sup>57</sup> (adaptação).

O primeiro nome dessa unidade de ensino foi Escola Municipal de Alfabetização do Bairro Aurora, conforme Certificado de Registro Pré-Escolar n° 110/96 Livro n° 01 Folhas 28. O intuito inicial era de que essa escola atendesse crianças de 04 a 06 anos, conforme aponta o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMSSP.

No ano de 1997, a Escola Municipal de Alfabetização do Bairro Aurora passa a atender o Ensino Fundamental, passando à denominação de Escola Municipal do Bairro Aurora, conforme Lei 7.125, mesma lei que permitiu, no ano de 1998, uma nova alteração do nome dessa unidade de ensino, passando a ser chamada de Escola Municipal Sebastiana Silveira Pinto, o qual prevalece até os dias atuais.

Desde a última mudança da denominação, a seguinte logomarca é usada, a qual continua em vigor:

<sup>57</sup> Disponível em: [http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms\\_b\\_arquivos/1460.pdf](http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/1460.pdf). Acesso em: 14 out. 2022.

Imagem 12 - Logomarca da EMSSP



Fonte: PPP (2016).

Ainda de acordo com o PPP (2016), devido ao crescimento do bairro, em 1999 a escola passa a atender discentes de 1ª a 4ª séries, atual 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, passando a ter a denominação de Escola Municipal Sebastiana Silveira Pinto, em homenagem à educadora Sebastiana Silveira Pinto (1943-1998).

Em 2007, a EMSSP passou a ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas da educação, que atende as alunas e os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação, disponibilizando recursos e serviços de acessibilidade que orientem o processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular, visando uma educação de qualidade.

Na atualidade, essa escola possui um total de 1.074 (um mil e setenta e quatro) alunas/os, estando 173 (cento e setenta e três) matriculadas/os na Educação Infantil e 901 (novecentos e um) no Ensino Fundamental I, e 113 (cento e treze) servidoras/es. A EMSSP funciona nos turnos manhã e tarde.

No entorno da escola há variados equipamentos sociais, como o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), Unidade de Pronto Atendimento (UPA), Postinho de Saúde, Unidade de Atendimento Integrado (UAI), Educandário, Centros de convivência para atendimento de crianças e adolescentes (Lar Maria Lobato, Instituto Politriz, Rede Crescer), comércios, poliesportivo, outras escolas, etc.

A Escola Sebastiana, em seu Marco Situacional<sup>58</sup>, situado no documento de construção coletiva da identidade da escola, o PPP, traz uma análise relevante do contexto escolar feito a partir de diagnóstico (reuniões, rodas de conversa, escuta ativa, instrumentais, etc.) para e com

---

<sup>58</sup> Marco Situacional é uma ampla análise da realidade na qual a instituição está inserida.

a comunidade escolar numa perspectiva sócio-histórico-cultural<sup>59</sup>, o que corroborou para a compreensão dos anseios da comunidade escolar.

O diagnóstico realizado por meio de instrumentais objetivos, respondidos pelas mães, pais ou outra/o responsável pela/o discente apontou o seguinte perfil da comunidade atendida:

#### A – Estudantes

- 65% moram com o pai e com a mãe;
- 23% residem somente com a mãe;
- 44% das famílias têm dois filhos;
- 75% das residências moram mais de três pessoas;
- 43% residem em casa própria;
- 29% de aluguel;
- 42% moram no mesmo bairro onde se localiza a escola;
- 39% no Bairro São Jorge;
- 18% moram em bairros localizados no entorno da escola;
- 1% no Bairro Shopping Park;
- 91% residem em bairros com infraestrutura completa;
- 6% residem em bairros com infraestrutura parcial;
- 3% não tem infraestrutura.

#### B - Nível de instrução e ocupação relacionada ao emprego das mães

- 34% com nível médio completo;
- 20% com ensino fundamental incompleto;
- 17% com ensino médio incompleto;
- 14% com ensino fundamental completo;
- 4% com ensino superior completo;
- 28% desempregadas;
- 26% autônomas;
- 18% estão ligadas à rede privada e ao comércio, respectivamente.

#### C - Nível de instrução e ocupação relacionada ao emprego dos pais

- 34% com ensino fundamental incompleto e ensino médio completo, respectivamente;

---

<sup>59</sup> Teoria do psicólogo Lev Semionovitch Vigotski em consonância com a visão de que o ser humano age e constrói a história em contextos específicos.

26% com ensino fundamental completo;  
35% estão ligados à rede privada;  
28% autônomos;  
18% atuam no comércio;  
9% funcionário público;  
10% desempregado.

#### D – Renda familiar mensal

42% de dois salários mínimos mensais;  
28% de dois a cinco salários mínimos como renda financeira;  
25% um salário mínimo;  
1% renda superior a cinco salários mínimos.

#### E - Motivos pelos quais as crianças frequentam a escola

48% quer que a/o filha/o vença na vida;  
34% desejam que a/o mesma/o aprenda mais;  
16% pontuaram que a/o filha/o gosta de estudar;  
1% por ser a escola obrigatória para a faixa etária que a escola atende.

#### F - Participação das/os familiares na escola

64% afirmou participar sempre das reuniões escolares;  
35% pontuou que participa parcialmente das reuniões;  
1% nunca participou de reunião escolar;  
87% ajuda diariamente a criança na realização das tarefas escolares;  
15% auxilia semanalmente nas tarefas escolares;  
2% quinzenalmente ou nunca colaboram nas tarefas escolares;

#### G - Trabalho pedagógico desenvolvido pela escola

76% satisfatório;  
23% parcialmente satisfeitos;  
2% insatisfeitos.

#### H – Como as/os estudantes vão para a escola e voltam para suas casas

47% pontuou que vão e voltam a pé;

18% de transporte escolar (van);  
17% de carro;  
10% de moto;  
8% de bicicleta;  
1% vai e volta de ônibus escolar (transporte oferecido pela prefeitura que conduz as crianças do Bairro Shopping Park até à escola).

I - Meio mais utilizado pelas famílias para se manterem informadas

49% TV;  
24% internet;  
19% jornal, seguido de rádio e revista, com 4% cada.;  
35% fazem leitura de livros literários;  
21% não possuem hábito de leitura;  
20% têm o jornal como instrumento mais utilizado para ler;  
9% livros de autoajuda;  
1% leitura bíblica;  
43% utilizam o computador como fonte de pesquisas e informações;  
35% utilizam o computador como fonte de lazer;  
22% utilizam o computador como meio de trabalho;  
63% utilizam internet pelo celular;  
22% utilizam internet pelo computador;  
15% utilizam internet pelo tablete ou notebook.

Todas essas informações obtidas auxiliaram a equipe desta escola no planejamento das metodologias apropriadas de ensino, na readequação dos conteúdos para serem adaptados conforme as realidades e vivências do grupo, no auxílio à criação de cultura de leitura de diversos gêneros textuais, ampliando, assim, o repertório do sujeito leitor, dentre outras ações que possam romper com a cultura televisiva e alienadora (PPP, 2016, p. 41).

No tocante à escola que temos e a que queremos, segundo a concepção discente, foram levantados os seguintes apontamentos:

A – A escola que temos

34% ótima ou boa;  
12% ótimos profissionais;  
11% merenda de qualidade e saborosa.

Cabe ressaltar, que essa questão da alimentação é fundamental para as crianças que aqui se encontram. Inclusive, parcela significativa se alimenta corretamente em termos nutricionais, neste recinto. Além disso, há casos em que a merenda da escola é a fonte principal de alimentação diária da criança.

Os resultados sinalizados pelos/as discentes sobre a escola que temos vem reforçar aquilo que a equipe de profissionais entende como sendo primordial à uma educação de qualidade socialmente referenciada. Boa equipe de profissionais (acolhendo, percebendo limites, dificuldades e potenciais), gosto das crianças pela escola (apesar dos desafios impostos às escolas na atualidade que se mantém numa perspectiva conservadora nos planos físico-estruturais, de ensino, de organização curricular, etc.) e alimentação adequada compõem aquilo que entendemos como o tripé mínimo para o desenvolvimento das crianças e jovens que adentram a escola diariamente (PPP, 2016, p. 44).

#### B – A escola que queremos

10,8% Melhorar a comida com lanches diferentes;

8% ampliação do tempo do recreio que é de 15 minutos;

5,7% arborização;

5,1% banheiros limpos e com sabão;

5,1% reformada e com pintura nova;

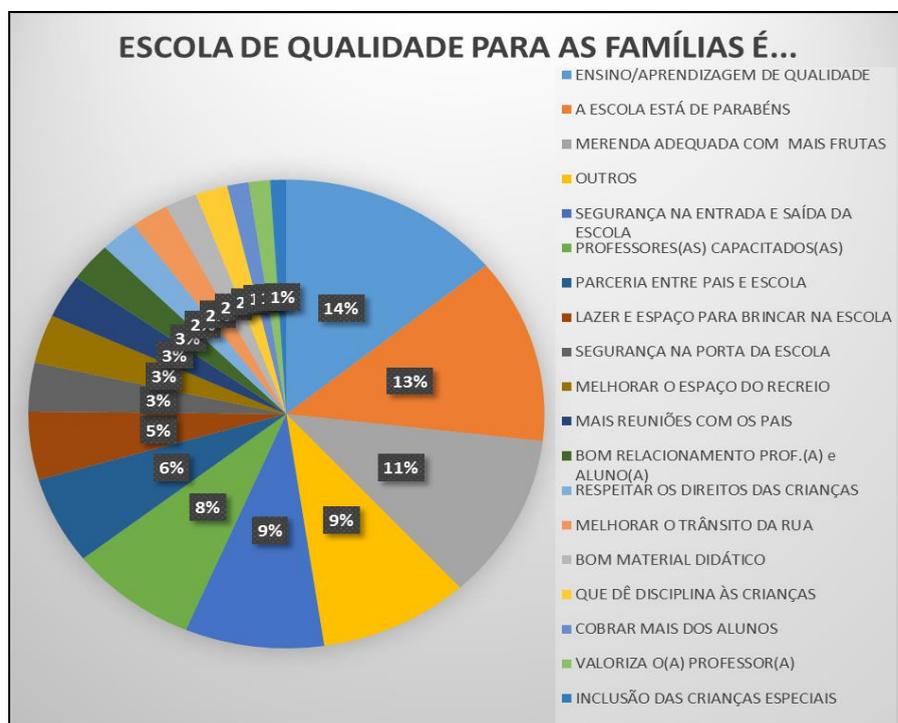
4,6% melhorar a sala de informática (é muito pequena e consertar os computadores);

4,4% que os/as alunos/as possam usar boné e celular na escola.

No que tange à Escola de Qualidade, por meio de roda de conversa, se obteve o seguinte resultado:

#### A – Com familiares das/os discentes

Gráfico 6 - Concepções das famílias sobre o conceito de qualidade da educação<sup>60</sup>



Fonte: PPP (2016, p. 53).

## B – Com profissionais da EMSSP

Tabela 2 - Escola de qualidade para as/os profissionais da educação da EMSSP

ESCOLA DE QUALIDADE PARA OS/AS SERVIDORES/AS DA ESCOLA	Quantidade	%
Lugar onde todos ensinam e aprendem	11	17%
Espaço de parcerias entre escola e famílias	11	17%
Escola que tenha professores/as qualificados/as	5	8%
Tem de ser escola equipada com materiais didáticos e outros que auxiliem no processo de ensino	5	8%
Lugar onde haja união entre os/as profissionais	3	5%
Aquela que é apoiada pelo Governo	3	5%
Que trabalhe os conteúdos curriculares contextualizados	2	3%
Que tenha a direção presente nos diversos segmentos	2	3%
Outros <sup>61</sup>	21	33%
Total	63	100%

Fonte: PPP (2016, p. 54).

<sup>60</sup> “O termo ‘qualidade’, além de ser passível de diferentes interpretações, carrega consigo, também, quando aplicado à educação, diferentes contextos teóricos e políticos aos quais se vincula” (ALMENARA; LIMA, 2107, p. 39).

<sup>61</sup> Outros: referem-se a equipe comprometida, ao espaço formativo e dinâmico, a abertura de ideias, ao tratamento dos alunos com carinho, a inclusão da família, a valorização dos sujeitos, a estrutura física melhorada, ao período integral, a alimentação adequada, a resolução de conflitos, a garantia de desafios aos alunos, ao espaço crítico e transformador, etc.

Ainda no que concerne à qualidade educacional, a EMSSP aponta que

Um dos elementos mais importantes para auxiliar no processo de ensino das aprendizagens dos/as estudantes numa escola é a gestão pedagógica. Ela é responsável por estimular o ensino de qualidade que objetivamos e está diretamente relacionada à organização e planejamento do sistema educacional. Cabe à administração do trabalho pedagógico articular as diretrizes curriculares nacionais à metodologia do trabalho pedagógico de modo que se efetivem os objetivos propostos para o processo de escolarização e, conseqüentemente, a formação dos/as discentes (PPP, 2016, p. 84).

Em relação ao Marco Filosófico<sup>62</sup>, há uma busca referenciada teórica, política e filosoficamente da EMSSP aos documentos guia da SME, em especial à Carta de Princípios Político-Pedagógicos da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia-MG<sup>63</sup>, do ano de 2003, e o Guia de Orientações Teóricas/Práticas<sup>64</sup> (OTP), escrito em 2015 e reescrito em 2016. Esses documentos, em conjunto com a reescrita democrática e participativa do PPP, que acontecia concomitante à reescrita das OTP, cooperaram com a construção de uma proposta educativa pautada na diversidade sócio-histórico-cultural dos sujeitos que compõem a EMSSP e em uma educação referenciada socialmente, como forma de garantir toda essa pluralidade que incidi no universo escolar. Nesse sentido, a unidade de ensino descrita compreende que

[...] a proposta político-pedagógica de uma escola deve refletir sua identidade composta pelos/as seus/suas alunos/as, famílias e funcionários/as, tendo como objetivo um projeto cidadão. Trata-se de um documento que dá visibilidade às práticas escolares e garante a reflexão sobre o direito à educação de qualidade. A escola é um espaço diverso, cheio de contradições e uma proposta pedagógica democrática deve levar em consideração toda a diferença, para que se estenda à comunidade a qual serve. Sendo assim, a participação de todos/as na sua avaliação e elaboração é uma constante dentro do espaço escolar (PPP, 2016, p. 62).

O PPP (2016) traz explícito que o respeito à diversidade é o princípio que norteia a elaboração de uma proposta efetiva e que a qualidade educacional perpassa pelo sujeito sócio-histórico-cultural, possuidor de direitos, que produz saberes (em que se ensina e se aprende na relação com a/o outra/o) e apto a realizar escolhas e traçar sua própria educação. Para isso, “se faz necessário considerar a estrutura física da escola, a formação de seus/suas profissionais, os conteúdos e as metodologias educacionais, assim como as formas de gestão e os recursos” (PPP, 2016, p. 63, grifo da autora).

---

<sup>62</sup> Contém os critérios gerais de orientação da instituição quanto a sociedade, pessoa e educação.

<sup>63</sup> Documento que expressa a diretriz acerca dos eixos: Convivência, Gestão Democrática, Currículo e Avaliação, visando uma escola democrática, popular e de qualidade social.

<sup>64</sup> Guia de Orientações elaborado com profissionais da educação, membros dos grêmios estudantis livres e conselheiras/os.

O PPP também contempla os projetos educacionais da instituição. Por meio deles observamos a efetivação do que nos apresentou o documento acerca do respeito à diversidade perpassando no currículo escolar, conforme imagens a seguir trazidas a título de contextualização.

Imagem 13 - Projeto Festa Junina



Fonte: Acervo da EMSSP

Imagem 14 - Feira do Conhecimento





Fonte: Acervo da EMSSP

Imagem 15 - Festa da Primavera





Fonte: Acervo da EMSSP

Imagem 16 - Visualidades em Arte



Fonte: Acervo da EMSSP

Diante do exposto, este documento principal e norteador das ações da escola – o PPP – aponta para uma Educação em Direitos Humanos<sup>65</sup> (EDH), considerando as identidades dos sujeitos, conseqüentemente, o que é substancial a esse trabalho: ação pedagógica com vistas à efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, um movimento constante de ação-reflexão-ação e a formação docente, assim como veremos a seguir e em todo o percurso balizado nessa modalidade de escrita.

<sup>65</sup> De acordo com Brasil (2018, p. 9), “uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência”.

### CAPÍTULO III

## A FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO EM ERER E A MEDIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

*Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada (FREIRE, 1996, p. 107).*

A educação escolar, como pilar social, visa o desenvolvimento da pessoa completa, considerando os sujeitos em seu contexto uno e diverso na condição de ser sócio-histórico-cultural. Essa educação, ainda que aqui denominada escolar, reflete além do ambiente da instituição escola, sendo socialmente referenciada<sup>66</sup> e tendo como mediador/ a principal a/o docente como agente social, isto é, profissional da educação que forma cidadãs/ãos aptas/os a atuar na sociedade, guarnecida/os de saberes/conhecimentos e habilidades fundamentais.

Assim, a prática pedagógica transpassa a questão de ser reconhecida como mero campo de trabalho braçal, sendo reconhecida também a sala de aula como um campo de produção do conhecimento, na medida em que a atividade profissional envolve aprendizagens que vão além da simples aplicação do conteúdo que foi estudado e os saberes construídos no fazer cotidiano passam a ser valorizados como agentes de transformação social. Dessa forma, a formação continuada deve voltar-se para a atividade reflexiva e investigativa, incorporando aspectos da diversidade e o compromisso social com a educação e a formação socialmente referenciada dos estudantes ( MEC, 2005 apud DAGA; ALCÂNTARA, 2006, p. 5).

Como na epígrafe freireana, a prática educativa requisita responsabilidade a essa mediadora ou a esse mediador que é a/o profissional da docência, pois ela/ele media os processos primordiais na elaboração dos conhecimentos refletidos na sociedade. É essa/e profissional que atua para que as/os discentes apreendam conteúdos e aplique-os nas diferentes práticas nos mais diversos espaços educativos – ressaltamos aqui que todo espaço é educador.

Diante desse papel da professora e do professor, é preciso continuamente aperfeiçoar as teorias aplicadas (ainda que em aulas práticas), pois elas são refletidas em uma sociedade que não é estática, ao contrário, incide em uma sociedade em acelerada transformação, que está em movimento incessante de redefinição e (re) construção. À vista disso, faz-se

---

<sup>66</sup> A busca pela qualidade socialmente referenciada abarca tanto os fatores internos à escola, quanto os externos, o que obriga a olhar o processo de escolarização de forma mais profunda, para além de instituição isolada do meio (ENSAIOS PEDAGÓGICOS, 2017, p. 41).

necessário professoras/es com aprimoramentos constantes por meio da formação continuada<sup>67</sup> para se alcançar a função social da escola, a saber: desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, isso posto no Art. 22 da LDB.

Quem media esses saberes comuns para saberes científicos precisa estar apta/o a alicerçar essas sapiências. Como aponta Nóvoa, “os próprios professores devem ter maior peso na capacitação de seus pares, colocando o conhecimento profissional no centro da formação e construindo um espaço que junte a realidade das escolas da rede com o conhecimento acadêmico” (NÓVOA, 2013, n.p).

Vale destacar, que ao mencionarmos “formação docente” abre-se uma ampla definição, que remete à formação inicial - cursos superiores das licenciaturas, e a formação continuada - processo constante de qualificação, aperfeiçoamento e atualização dos saberes profissionais, complementando a formação inicial. E será essa última, formação continuada, que trataremos aqui, fazendo ainda um recorte na formação docente do ensino fundamental.

Sabemos que o desafio de ensinar não é pequeno para o exercício do trabalho docente, se levarmos em consideração o processo pelo qual passaram – e muitas vezes ainda passam – os professores da Educação Básica e das Licenciaturas, provenientes de faculdades cuja formação postulou uma visão fragmentada, emergencial do ‘método de ensinar’.

Muito possivelmente o trabalho desses professores refletirá a formação recebida por eles, conflitando com o parecer pedagógico que conduzem os Parâmetros Curriculares Nacionais. É necessário que a eficiência técnica e o fazer pedagógico sejam articulados, duas tarefas que são intrínsecas à atividade docente.

A conjuntura atual da educação brasileira conduz para uma estruturação de currículo que faça uma associação entre teoria e prática, com discernimentos que propiciem ao aluno ser agente do mundo em que vive e que está sempre em constantes mudanças. Faz parte do ‘ser’ educador estar atento a essas mudanças e se moldar ao perfil que é requisitado [...] (GUAIANO; ARAÚJO, 2017, n.p).

Guaiano e Araújo (2017) enfatizam a importância da formação continuada para que a/o docente compreenda as mudanças mundiais, transformando as informações em conhecimento escolar.

Sabemos que esse modelo de ‘copiar e colar’, o modelo ‘reprodutivista’, já é obsoleto no atual cenário escolar, uma vez que o aluno é bombardeado com informações em todos os lugares, a todo tempo. É necessário e urgente que a escola rompa com alguns paradigmas e se enquadre na atualidade [...] a formação continuada é um dos principais requisitos para essa transformação. É através do estudo, do contato constante com o novo, com novas ideias e perspectivas, que é possível mudar. A formação continuada deve ser um processo permanente de

---

<sup>67</sup> Entende-se por formação continuada, em âmbito educacional, toda atividade em que o profissional participar ativamente, buscando conhecer melhor o seu cotidiano, por meio da reflexão embasada na práxis pedagógica (UBERLÂNDIA, 2019, p. 8).

aperfeiçoamento daquilo que foi passado na formação inicial. No entanto, além de bem informado com o que ocorre no mundo, é imprescindível que educador esteja atento às novas tendências educacionais, aos novos conhecimentos pedagógicos e curriculares; por exemplo, às reformas da Base Nacional Curricular Comum (GUAIANO; ARAÚJO, 2017, n.p).

A formação continuada docente está materializada em documentos oficiais que legitimam a educação nacional. Dentre estes, a LDB no Título VI - Dos Profissionais da Educação, que traz em seu Art. 61 - §1º que apresenta

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Em consonância com a LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) prevê a

Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.

[...] formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente.

[...]

É preciso avançar mais nos programas de formação e de qualificação de professores. A oferta de cursos para a habilitação de todos os profissionais do magistério deverá ser um compromisso efetivo das instituições de educação superior e dos sistemas de ensino.

Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio.

[...]

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. As classes especiais, situadas nas escolas "regulares", destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e material pedagógico adequado (BRASIL, 2000).

Ainda no PNE, no eixo que trata do Magistério da Educação Básica/Formação dos Professores e Valorização do Magistério, há a redação seguinte:

### 10.1 Diagnóstico

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente,

- a formação profissional inicial;
- as condições de trabalho, salário e carreira;
- a formação continuada.

A simultaneidade dessas três condições, mais do que uma conclusão lógica, é uma lição extraída da prática. Esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores têm se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria da qualidade do ensino por meio de formação inicial porque muitos professores se deparam com uma realidade muitas vezes desanimadora. Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. Se, de um lado, há que se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a educação infantil até a educação superior (e isso não é uma questão meramente técnica de oferta de maior número de cursos de formação inicial e de cursos de qualificação em serviço) por outro lado é fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério. Salário digno e carreira de magistério entram, aqui, como componentes essenciais. Avaliação de desempenho também tem importância, nesse contexto (BRASIL, 2014, p. 63-64).

O PNE também estabelece diretrizes para a formação das/os profissionais da educação e sua valorização, como a sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados nas etapas da Educação Básica, a ampla formação cultural, atividade docente como foco formativo, pesquisa como princípio formativo, domínio das novas tecnologias e capacidade para integrá-las à prática do magistério, dentre outros princípios acerca da formação continuada para essas/es profissionais dos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Como já tratado neste texto, em capítulo anterior, a formação continuada é um indicador de qualidade, além de que é de uma melhoria permanente nos campos técnico, ético e político. Ainda assim, as políticas públicas têm na teoria esse fomento à formação, mas na prática, diverge.

A formação continuada das/os profissionais da educação pública deve ser garantida pelas secretarias das diferentes esferas da educação, as quais devem também afiançar a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. Porém, o cumprimento

às leis não é de fato efetivado, assim como também não ocorre no que tange às condições adequadas para o exercício de trabalho, levando a uma resistência docente à formação continuada, quando é oferecida.

Segundo Ribeiro (2020), as/os professoras/es sentem necessidade da busca de novos saberes, de qualificação para melhorar a prática docente, conjuntamente, tem o descontentamento de aplicar determinadas metodologias de ensino devido à não formação continuada e à falta de condições de infraestrutura da escola. Do mesmo modo, o desestímulo e a resistência docente em participar das formações passam pelas questões de baixos salários, carga horária excessiva de trabalho e pela ausência de um Plano de Cargos e Carreira (PCC) que valorize a formação docente por meio de benefício salarial. Diante disso, a deficiência está na aplicabilidade dos documentos oficiais como a LDB e o PNE, no que tange à obrigatoriedade da União, dos estados, municípios e Distrito Federal quanto à garantia e remuneração para as/os profissionais da educação escolar básica pública.

Na RME/UDI, a realidade macro é refletida nesse território – conforme tratado no subcapítulo 1.4.1 do capítulo I, há em curso um desmonte das políticas públicas conquistadas pelos diferentes movimentos organizados, por meio de anos de lutas.

Os documentos oficiais dessa rede de ensino contemplam a formação docente e a valorização de quem a realiza, mas isso não é uma práxis, pois não se oportunizam condições para essa efetivação.

O PME para o decênio 2015/2025 traz em sua redação referências à oportunização e valorização a partir da formação permanente, inclusive há um eixo específico que trata dessa questão, o Eixo V - Valorização dos Trabalhadores da Educação: Formação e Condições de Trabalho. O PME aponta que, dentre outros, a participação de profissionais de formação permanente é um indicador de qualidade da educação; que a SME, para o efetivo funcionamento do sistema, deve promover a formação permanente das/os profissionais que atuarão no sistema, inclusive das/os conselheiras/os do Conselho Municipal de Educação (CME); a SME deve garantir o direito à formação continuada das/os profissionais da escola, em serviço e em rede, considerando a LDB e os Programas de Capacitação dos Profissionais da Educação e em parceria com o Cemepe, UFU e demais instituições formativas; garantir formações comuns e específicas (EJA, AEE, alfabetização, avaliação, por área de ensino, gestão democrática, etc.) por meio de oficinas, minicursos, rodas de conversa, palestras, formação continuada, congressos, mostras culturais, dentre outros; formação adequada ao projeto de sociedade expressa nos PPP das unidades de ensino, abarcando tanto a formação inicial como a continuada, atendendo aos anseios das/os trabalhadoras/es da educação e que,

também, contribuam para a melhoria da qualidade educacional em todos os níveis e modalidades de ensino; que

O Sistema Municipal de Ensino de Uberlândia fundamentar-se-á no princípio da garantia de ampla participação dos vários segmentos da sociedade, tais como: comunidades escolares, comunidades locais, poder público e organizações sociais. Desse modo, suas diretrizes devem propor uma busca permanente de qualidade da educação, traduzida na preocupação com a identidade local e o acesso universal a todos os níveis e modalidades de ensino para garantir a plena formação do cidadão. No entanto, antes de dar esse acesso universal, é necessário preparar o profissional, dentro da escola, para receber, com eficiência, esses alunos. Essa preparação deve acontecer em nível técnico e psicológico, em regime de formação continuada (UBERLÂNDIA, 2015, grifo da autora).

Outros documentos da esfera municipal igualmente endossam a formação continuada, o que não ocorre na ação. A LOM, discutida e elaborada no início da década de 1990, contempla a formação das/os profissionais da educação. O PCC das/os servidoras/es do quadro da educação traz como atribuição docente a participação em encontros de formação, seminários e outros da mesma natureza, promovidos pelo município e a progressão por capacitação profissional<sup>68</sup>, decorrente da obtenção, pelo servidor, de certificação em programa de capacitação resultante de comprovação em programa de formação.

Ademais, a RME/UDI, por meio da Instrução Normativa SME n. 001/2014, estabelece critérios para o cumprimento do Módulo II e do Dia de Formação Continuada (DFC), sendo que Módulo II é a carga horária correspondente a 1/3 (um terço) da jornada semanal, destinada para a formação continuada, preparação das aulas, dentre outras atividades inerentes à atuação docente e o DFC é o dia específico de formação destinado as/aos docentes e outras/os servidoras/es que atuam em diferentes espaços escolares.

Destacamos que a RME/UDI tem um espaço próprio para as formações das/os trabalhadoras/es em educação, o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – Cemepe, que tem em suas diretrizes e/ou princípios a

- indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação;
- unicidade entre teoria e prática;
- articulação entre demandas formativas e formação dos/as profissionais da educação, considerando o cotidiano escolar;
- escola como espaço cultural de formação;

---

<sup>68</sup> Progressão por capacitação profissional é o instituto pelo qual o servidor, em efetivo exercício no cargo, muda de padrão de vencimento, no mesmo cargo e nível de classificação, decorrente da obtenção pelo servidor de certificação em programa de capacitação, compatível com o cargo efetivo ocupado e a carga horária mínima exigida, respeitado o interstício de 2 (dois) anos, no limite de 5 (cinco) progressões [...] (UBERLÂNDIA, 2014).

- respeito às particularidades de cada escola e identificação dos espaços diferenciados da cidade de Uberlândia;
- escuta ativa como elemento fundamental do planejamento coletivo da formação na escola, no Cemepe e em outros
- ambientes educativos;
- ações formativas com base na realidade concreta;
- interlocução permanente entre Cemepe, escolas e universidades;
- entendimento de que a educação é sempre um ato político e um direito humano (UBERLÂNDIA, 2016, p. 5).

Acentuamos que a formação continuada docente é relevante e salutar para a busca do aprender e que a escola é a instituição primeira na constante busca do saber e de ingresso para outras formações. Contudo, ainda que haja documentos que legislem sobre a prática da docência ou a orientem para uma contínua formação, falta um real envolvimento do poder público das diferentes instâncias para colocar em prática a progressão por dedicação à formação continuada e em serviço, salários compatíveis e condições para a formação profissional que assegurem o desenvolvimento da pessoa que educa na condição de cidadã/ão e profissional, que possibilite o domínio dos conhecimentos, objeto de trabalho com as/os discentes para a promoção da aprendizagem na constituição das competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho, tendo, dentre outros princípios, a contribuição para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, promovendo uma educação socialmente referenciada, o bem de todas/os, uma educação sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, cabendo, nesse último item, a formação específica para seu alcance, consoante ao próximo subcapítulo.

### 3.1 Formação docente para uma educação antirracista

O bem de todas/os, uma educação sem preconceitos de origem, raça, gênero, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, perpassa pela instituição escolar como Aparelho Ideológico do Estado<sup>69</sup> (AIE), ou seja, espaço que reproduz as ideologias postas, entre elas o mito da democracia racial, a naturalização da exclusão, dos silenciamentos, das diferentes formas de invisibilizar as raças consideradas “inferiores”. Motivos que levam as/os docentes a uma resistência, de forma que, consciente ou inconscientemente, contribui para a reprodução

---

<sup>69</sup> Termo abordado por Louis Althusser (1918-1990), filósofo francês de origem argelina, que pontua os Aparelhos Ideológicos do Estado (igreja, escola, família, sindicato, sistema político, mídia, cultura), os quais não se confundem aos Aparelhos Repressivos de Estado, sendo os primeiros de domínio particular e de interesses ideológicos; os repressivos são públicos e funcionam pela violência. Contudo, Althusser sobreleva que ambos podem funcionar tanto pela violência quanto pela ideologia.

da superioridade branca, do racismo, da não criticidade, da divisão social, a naturalização dos sujeitos explorados.

Não podemos centralizar essa resistência exclusiva da figura docente. Não cabe somente a essa/esse profissional da educação introduzir epistemes subalternizadas e invisibilizadas na sua prática, implementando as leis 10.639/03 e 11.645/08. Segundo Araújo,

Pesquisas apontam que algumas políticas públicas de formação docente não partem das reais necessidades dos professores, são políticas que visam o alcance de estatísticas; algumas, vinculadas com o objetivo financeiro, outras tentam preencher os espaços deixados pela má distribuição de recursos (ARAÚJO, 2021).

Além de que, “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 2018, p. 43).

As políticas públicas direcionadas a educação devem promover inquietações aos profissionais que atuam diretamente com a sala de aula, pois é neste espaço que a mudança deve iniciar, “no interior da escola, em especial, nos seus princípios e, por decorrência, na forma de organização e desenvolvimento do trabalho escolar, portanto, interferindo diretamente nas práticas dos professores e em sua cultura (DELGADO, 2011, p. 3 apud FERREIRA; NOGUEIRA, 2018).

Promover ações que permitam às/os educadoras/es descolonizar suas formas, de pensar, sentir e agir no mundo é um desafio dado à formação inicial, que de acordo com Mallat (2019), precisa de investimento, garantia de conhecimento que permita a/ao docente melhoria nas condições de trabalho, o desejo e condição de educar-se e de continuar seu processo de educação, com tempo, qualidade e autonomia.

Ademais, a produção das identidades docentes é constituída pelo racismo estrutural, que é um fenômeno cultural, psíquico e político, e pela apropriação de uma ideologia dominante racista e colonial que, muitas vezes, é explicitamente confirmada nos cursos de licenciatura. Análises levantadas por Mallat (2019, p. 16.474)

[...] apontam que prevalece uma formação desarticulada entre diferentes campos de conhecimento, saberes e o processo de ensino aprendizagem na formação inicial. Com isso, a didática perdeu campo para os conhecimentos específicos das licenciaturas, fragmentando a relação conteúdo-método, o que fragilizou ainda mais a formação profissional.

A formação docente e em serviço é primordial para uma educação antirracista, para descolonizar o conhecimento por melhor que tenha sido a formação inicial.

Promover uma educação antirracista vai muito além do que simplesmente combater as manifestações materiais do racismo cotidiano, como ofensas e xingamentos.

Apesar de positivas, as medidas que promovem a melhoria do clima escolar e a dissolução de conflitos com base em discriminação étnico-racial não bastam para a construção de uma educação efetivamente inclusiva e equânime. A educação antirracista implica necessariamente a revisão do currículo, garantindo sua pluriversalidade, bem como a composição de um corpo docente etnicamente diverso e formado em competências curriculares que abranjam a cultura e a história de povos africanos e ameríndios.

[...]

Assim, construir uma educação antirracista implica encaminhar os conflitos interpessoais, mas, sobretudo reconhecer e valorizar as identidades e histórias de todos os sujeitos no ambiente escolar. Quando o currículo e o material didático só estão compostos de uma única perspectiva, na qual a história dos povos africanos e indígenas começa a partir da dominação e da escravização, há um silêncio estrutural que invisibiliza sua cultura e possivelmente desengaja os estudantes não brancos (OBSERVATÓRIO EM EDUCAÇÃO, 2020).

Nessa proposta de uma epistemologia antirracista foi que a Câmara Municipal de Uberlândia, em outubro/2021, aprovou o Projeto de Lei Ordinária n. 00385/2021 - Projeto de Lei n. 247/21 – que institui a “Semana Municipal de Formação e Capacitação Sobre a História e a Cultura Afro-brasileira”, em que:

Deverão ser enfatizados assuntos como: I - a história da África e dos africanos; II - a luta dos negros no Brasil; III - a cultura negra brasileira; IV - o negro na formação da sociedade nacional; V - as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. A Secretaria Municipal de Educação deverá zelar pela efetividade da aplicação desta lei nos estabelecimentos de ensino, públicos e privados, por meio da verificação dos planejamentos pedagógicos e financeiros, bem como nos relatórios das atividades escolares (CÂMARA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA, 2021).

Como já explicitado aqui, a legislação, ainda que seja em um dado momento histórico tenha sido conivente com os silenciamentos, com a subalternização da população negra e indígena, na atualidade ela está operando no combate às manifestações materiais do racismo – Teoricamente!

A formação docente é uma das formas de resistência no sentido positivo e salutar para uma educação antirracista e de ingresso para outras formações, para outros saberes. Cabe, não obstante, aos poderes públicos das diferentes instâncias, fiscalizarem os currículos na formação inicial e valorizar a dedicação das/os profissionais da educação, oportunizando a formação continuada e em serviço e a progressão salarial.

Destarte, assegurando a formação de quem educa, a pesquisa como estratégia de ensino, a construção de uma sociedade livre, justa, solidária, equânime, promovendo uma educação de qualidade, socialmente referenciada, sem preconceitos de raça, cor e quaisquer outras formas de discriminação. De acordo com Munanga, “Só a própria educação é capaz de

desconstruir os monstros que criou e construir novos indivíduos que valorizem e convivam com as diferenças” (OBSEVATÓRIO DE EDUCAÇÃO, 2022, n.p).

### 3.2 A formação docente com o uso das ferramentas digitais e as possibilidades em EREER

O avanço tecnológico na educação tem sido um dos temas mais abordados nos últimos tempos, pois como o conhecimento está em mudança frequente, ou seja, adaptando-se às realidades incorporadas diariamente, a educação deve buscar sempre transformar-se de acordo com as necessidades exigidas a cada tempo e vinculadas à construção da qualidade social da educação.

A temática da EREER, dentro do contexto das evoluções contidas na era digital, com suas variadas ferramentas tem se mostrado uma alternativa das TDIC nas formações continuadas, ou seja, na construção do conhecimento das/dos profissionais da educação, de um modo geral. Entende-se que as ferramentas tecnológicas permitem acesso a diferentes saberes e fazeres e ao rompimento de tempo e espaço.

A utilização das TDIC no meio educacional tende a promover maior interação e processos colaborativos de aprendizagem, o que facilita sua abordagem na esfera educacional que, nesta proposta de estudo, tratará da formação das/dos profissionais da educação na RME/UDI, mas ainda que benefícios tecnológicos existam, há relutância na adesão ao uso de novas tecnologias. Esse processo é apresentado nos estágios de rejeição, adesão e normalização (FONTOURA, 2018) e precisa ser minimizado para um melhor ensino e aprendizagem.

A política da educação das relações étnico-raciais na era digital precisa contemplar as/os profissionais da educação e ser um dos eixos estruturantes do ensino e da aprendizagem para, assim, ganhar voz no chão das instituições de ensino e, quiçá, ser um espaço verdadeiramente democrático, que visualiza com dignidade os diversos grupos que compõem a nossa sociedade.

Para tanto, a implementação do estudo da História e Cultura da África, Afro-brasileira e Indígena, conforme dispõe as leis abordadas neste estudo, é importante e pode ser melhor aplicada como prática educativa por meio de uma formação das/dos profissionais, valendo-se dos recursos das TDIC.

A título de contextualização, faz-se mister enfatizar que o ensino remoto, devido à pandemia do novo coronavírus, a Covid-19, a adaptação das aulas presenciais para as aulas remotas foi súbita e regulamentadas pelo Ministério da Educação em caráter emergencial. O

uso das TDIC para as aulas não presenciais foi uma alternativa para se diminuir a distância, e com todas as dificuldades verificadas, as/os professoras/res tiveram que se adaptar aos novos tempos “digitais”.

Contudo, há que se preparar o cenário educacional para a retomada das aulas e programas de ensino que pautem intervenções pedagógicas e isso perpassa por uma formação das/os profissionais que leve em consideração os acontecimentos presentes, pois “eventos como a pandemia desnudam a fonte e a origem das desigualdades, cuja atenuação requer políticas intensivas para a Primeira Infância e atenção especial para os alunos nos primeiros anos escolares” (ARAÚJO *et al.*, 2020, p. 562).

Uma conexão entre TDIC e formação continuada e em serviço em ERER se faz necessária para a valorização da cultura e história afro-brasileira e indígena na era digital e em um cenário pandêmico. É o que reitera Chaves (2004, p.32), quando menciona que a “inclusão digital não será determinada pela simples presença do computador na escola, mas por uma ação abrangente que começa pelo acesso amplo às tecnologias digitais e ao conhecimento”.

De acordo com Carrijo e Duarte (2018), uma escola para ser considerada de qualidade precisa incluir em seu currículo valores que venham ao encontro da nova educação do século XXI, como respeito às diferenças e o conceito de sustentabilidade, buscando uma interlocução entre as TDIC e a ERER. Nessa perspectiva, há possibilidades dessas duas vertentes serem potencializadas, dialogando por meio da formação das/os profissionais da educação, assim como tecendo crítica a uma definição de qualidade da educação, ou seja, a “concepção focada no campo exclusivo da medição defende que a qualidade da educação se torna possível se houver investimentos na dotação de suportes técnicos para as unidades escolares permitindo aos/às educadores/as” (NOVAIS; NUNES, 2017, p. 302-303).

No ano de 2013 institui-se um decreto que indicava a necessidade de melhorar a qualidade da educação desenvolvida na RME/UDI, considerando a responsabilidade do município em promover a formação continuada e a capacitação das/dos profissionais da educação, os impactos da formação continuada na efetivação do direito de aprender de cada discente, a necessidade de desenvolver programas e projetos de estudos, pesquisa e intervenção pedagógica no cotidiano das unidades escolares, nas salas de aula e demais espaços educativos, a partir das demandas formativas vinculadas à melhoria da qualidade do ensino e à superação das dificuldades identificadas para promover uma educação de qualidade. O Decreto n. 14.035, de 29 de abril de 2013, traz em seu teor:

Art. 5º Ao Núcleo de Tecnologia e Educação compete:  
I - promover o trabalho inter e transdisciplinar, por meio de programas e projetos, na

formação continuada de professores e assessoramento às escolas no uso pedagógico das tecnologias aplicadas à educação; II - promover estudos, pesquisas e intervenção pedagógica na construção de saberes sobre o uso das tecnologias digitais no âmbito educacional e da sala de aula; III - proporcionar a integração dos diferentes campos do conhecimento como a educação, comunicação, ciências naturais e informática (UBERLÂNDIA, 2013).

É preciso considerar cada questão trazida e resguardar o cumprimento das Leis que tratam da obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar e elevar a qualidade educacional, bem como fazer a interlocução por meio da formação continuada e em serviço, abordando e utilizando as TDIC para se chegar a uma Educação Antirracista.

Na esteira dessas considerações, as ferramentas digitais podem ser consideradas como todo material utilizado para que haja comunicação entre as pessoas e o computador. Existem muitas ferramentas disponíveis, como *notebooks*, *tablets*, *smartphones* e outros diversos aparelhos tecnológicos, periféricos, *softwares* aplicativos e *sites* que quando bem utilizados, com proposta e planejamentos bem direcionados, completam o fazer pedagógico e possibilitam a execução de diferentes funções: educacional, pessoal, administrativa, publicitária, entre outras. De acordo com Kenski (1998, p. 64),

A tecnologia digital rompe com a narrativa contínua e sequencial das imagens e textos escritos e se apresenta como um fenômeno descontínuo. Sua temporalidade e espacialidade, expressas em imagens e textos nas telas, estão diretamente relacionadas ao momento de sua apresentação.

Apesar de que há algum tempo vem se inserindo o uso de tecnologia para melhorar o processo ensino-aprendizagem, dando as/aos discentes a oportunidade de serem protagonistas, autorais e construtoras/es da sua própria aprendizagem, existe uma resistência de parcela das/os profissionais da educação em usar esse aparato.

Ainda que muitos gestores e professores tenham mais resistência a aderir essas novas práticas pedagógicas em sua didática, o uso das ferramentas tecnológicas em sala de aula se mostra bastante benéfica para o aprendizado. A utilização desses recursos pode levar a um diferencial tanto no engajamento, quanto na aprendizagem ativa e no estudo personalizado, que leva em consideração as necessidades específicas de cada estudante. Um fato não deve ser ignorado pela escola: os alunos contemporâneos estão imersos no mundo digital desde que nasceram. [...] A inclusão de ferramentas tecnológicas no contexto escolar tem muito a contribuir e complementar as práticas pedagógicas (VIEGAS, 2019, n.p).

Mesmo havendo resistência escolar e o não domínio das TDIC, e aqui tratamos muito além de uma pedagogia de resistência, mas sobretudo de uma pedagogia da esperança e das

possibilidades<sup>70</sup>, é sabido que há ausência de políticas públicas que informatizem as escolas, deixando o cenário de infraestrutura tecnológica sucateado, além do não incentivo governamental em formações para conhecimento, aprimoramento e domínio das ferramentas disponíveis.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) nos seus aspectos constitutivos, deliberaram o compromisso do poder público em propiciar investimentos tecnológicos para o desenvolvimento de atitudes de gestão compatíveis com as exigências globais, conferindo aos sujeitos a responsabilidade de ultrapassar os dogmas burocráticos e funcionalistas que tornaram o espaço escolar impermeável e rígido às mudanças (CARVALHO, 2014, n.p).

O avanço das TDIC trouxe outras possibilidades de relações sociais, culturais e econômicas, e do ponto de vista educacional, isso não foi diferente. Com todos os entraves supracitados (infraestrutura, formação, resistência) da incorporação tecnológica, as escolas demandam por conexão por meio da internet. Contudo, isso não significa que as TDIC sozinhas trarão uma melhoria no processo de aprendizagem.

Dessa maneira, é necessário fazer uma reflexão sobre o papel das/os profissionais da educação e da escola no processo de implementação das TDIC. É necessário, ainda, o desenvolvimento de tecnologias apropriadas para a educação, planejadas a partir de conceitos, não somente das áreas de cada saber, como também de preceitos educacionais e da área de ensino, como a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” em todo o currículo escolar.

---

<sup>70</sup> Conforme aponta Gadotti (2003) em sua obra *Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido*.

## CAPÍTULO IV

### TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Este capítulo versa sobre o tipo de pesquisa, abordagem, campo de pesquisa, sujeitos investigados, procedimentos da pesquisa, etc.

Diferentes métodos de coleta de dados foram estruturados por meio da triangulação, buscando assim atingir os objetivos propostos e uma melhor precisão científica para o desenvolvimento do projeto de pesquisa ora aplicado, que teve como orientação metodológica uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, pois o público deste estudo participou e indicou o percurso formativo a ser traçado de forma colaborativa e processual, contribuindo para a educação antirracista.

Inicialmente, a proposta era delimitar a amostragem com docentes do Ensino Fundamental I, porém diferentes profissionais da educação da Escola Municipal Sebastiana Silveira Pinto apontaram a necessidade de uma formação na educação para as relações étnico-raciais, verificada a partir do Diagnóstico Situacional.

#### 4.1 Procedimentos Metodológicos

As questões que alicerçam os objetivos anteriormente apresentados foram divididas em uma pergunta principal e três secundárias: Qual a relevância de uma formação continuada, com as/os docentes de uma unidade escolar do município de Uberlândia, em educação para as relações étnico-raciais? As secundárias foram: As/Os docentes da EMSSP têm acesso às ferramentas digitais? Há aceitabilidade por parte delas/es quanto ao uso das ferramentas tecnológicas para o ensino das questões étnico-raciais? Quais demandas formativas as/os professoras/es da EMSSP apresentam em relação à educação das relações étnico-raciais?

Para responder à pergunta central - Qual a relevância de uma formação continuada, com as/os docentes de uma unidade escolar do município de Uberlândia, em educação para as relações étnico-raciais? Optou-se por se realizar um estudo com abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, já que o que se pretendia era produzir a descrição dos efeitos das mudanças da prática em seu próprio ciclo de investigação, visto que ela “é participativa na medida em que inclui todos os que, de um modo ou outro, estão envolvidos nela e é colaborativa em seu modo de trabalhar” (TRIPP, 2005, p. 445) e, em um sentido mais estrito, a “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447).

Dessa forma, essa pesquisa-ação ocorreu em ambiente virtual, no qual aconteceu a pesquisa formativa a partir de um projeto de formação continuada e em serviço das/os docentes, no período de abril/2022 a agosto/2022, com as seguintes etapas:

1º Levantamento virtual das demandas formativas – Diagnóstico Situacional (Ver Apêndice B);

2º Registro e discussão das demandas levantadas;

3º Implementação de ações formativas, por meio da elaboração e desenvolvimento de uma formação sobre educação para as relações étnico-raciais (Ver Apêndice A), bem como registro escrito dessas ações;

4º Aplicação pelas/os participantes da temática da formação nas situações de ensino da escola que exercem a docência.

5º Realização, por meio de Roda de conversa, sobre as experiências formativas;

6º Elaboração de um Portfólio *on-line* das experiências formativas das/os participantes da formação continuada.

Circunscrito no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pós-Graduação em nível *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM – *Campus* Uberaba, é obrigatório que o produto educacional seja apresentado à banca (BRASIL, 2021, p. 59). Sendo assim, o desenvolvimento desse trabalho teve como finalidade a produção de um Portfólio *on-line* como Produto Educacional, encartado junto à Dissertação.

As/Os participantes da pesquisa-ação, que foram convidadas/os para a formação continuada e em serviço, são as/os professoras/es de uma unidade de ensino da RME: Escola Municipal Sebastiana Silveira Pinto, Uberlândia-MG, que contempla educação infantil e o ensino fundamental I (1º ao 5º ano).

A formação utilizou de algumas ferramentas virtuais que atenderam melhor a realidade das/os participantes, priorizando as plataformas gratuitas. De maneira participativa, colaborativa e de acordo com a adesão voluntária, as/os participantes se encontraram envolvidas/os no processo de organização e gestão da formação continuada favorável à construção de um currículo escolar para uma educação antirracista. O curso de formação continuada e em serviço teve carga horária total de 30 h/a, com certificação fornecida pelo Cemepe, em consonância com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia-MG.

As professoras e os professores que aceitaram participar da formação precisaram assinar o Termo de Autorização de Uso de Imagens e Voz, elaborado e emitido pela Prefeitura de Uberlândia-MG (Ver Anexo A).

As temáticas dessa pesquisa-ação foram trabalhadas por profissionais com formações acadêmicas em diferentes áreas (Pedagogia, Geografia, História, com Pós-Graduação em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, em Território e Identidade, em cultura e religiosidade afro-brasileira, dentre outras), advindas de parcerias com o Cemepe, instituições de ensino e associações, e também ministradas por educadoras/es populares oriundas/os das comunidades negra e indígena. Algumas contribuições ocorreram de forma independente, por meio de colaborações desvinculadas de parcerias institucionais. Para buscar essas parcerias, a pesquisadora fez contato com as instituições, associações e educadoras/es populares, em especial de grupos de extensão e por meio de movimentos sociais que a pesquisadora integra.

Dentre os temas que foram abordados, relacionados à temática das questões étnico-raciais, foram trabalhados os seguintes: a educação inter e transdisciplinar das relações étnico-raciais no currículo escolar, racismo, preconceito e diversidade, assim como temas e necessidades que serão apontadas a partir do Diagnóstico Inicial. Em relação à efetiva ação pedagógica referente ao Artigo 165 da LOM, às leis 10.639/03 e 11.645/08, na EMSSP, foram realizados levantamentos estatísticos em um movimento constante de ação-reflexão-ação.

Todas as atividades, ao seu término, foram avaliadas pelas/os participantes (Ver Apêndice C), por meios virtuais, ou seja, a avaliação foi processual, ao final de cada módulo de formação ou unidade temática. O objetivo da avaliação era o de corrigir o percurso caso o modelo apresentado na pesquisa-ação não estivesse em assenso com o Diagnóstico Situacional.

A produção de dados aconteceu durante a realização das atividades do curso de formação continuada e em serviço, por meio da observação durante os módulos, de questionários virtuais, aplicados ao final de cada módulo e da Roda de Conversa; sendo que, na fase final do projeto, foi redigido, por cursistas que manifestaram interesse, relatos de experiências formativas que integram um registro de memórias, a partir das formações ministradas e aplicadas.

Os dados produzidos foram analisados por meio do método da triangulação<sup>71</sup> com vistas a compor respostas para as questões orientadoras dessa pesquisa.

---

<sup>71</sup> De acordo com Zappellini (2015), a triangulação é um procedimento que, para consolidar suas conclusões a respeito do fenômeno que está sendo investigado, combina diferentes métodos de coleta de dados, distintas populações (ou amostras), diferentes perspectivas teóricas e diferentes momentos no tempo.

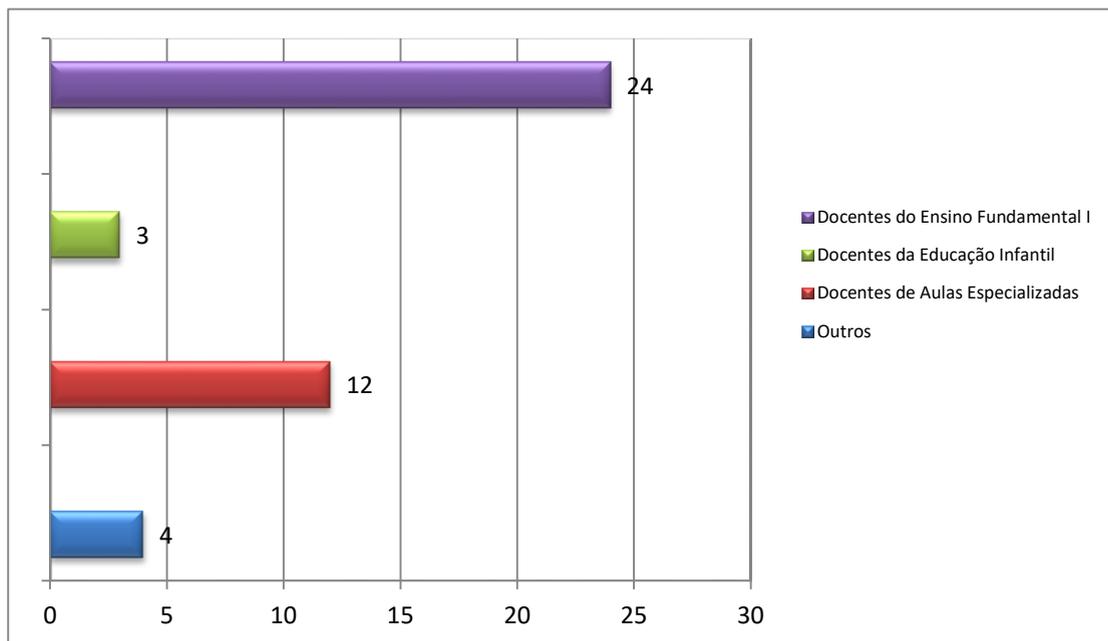
## 4.2 Diagnóstico Situacional

A primeira etapa para o desenvolvimento do projeto ocorreu por meio de um Diagnóstico Situacional, que foi realizado a partir de formulário *on-line* para investigar o perfil do público participante e suas demandas formativas.

Diagnóstico situacional é compreendido como uma ferramenta que permite identificar uma dada realidade, incluídas as suas fragilidades e potencialidades, é um processo de coleta e análise de dados do *locus* e do *corpus* com o qual se trabalhará para conhecê-los. Para Sant’Anna *et al.* (2011), o diagnóstico situacional pode ser uma das mais importantes ferramentas de gestão nas quais se realiza uma pesquisa das condições e riscos de uma determinada população, para posteriormente planejar, avaliar e programar ações.

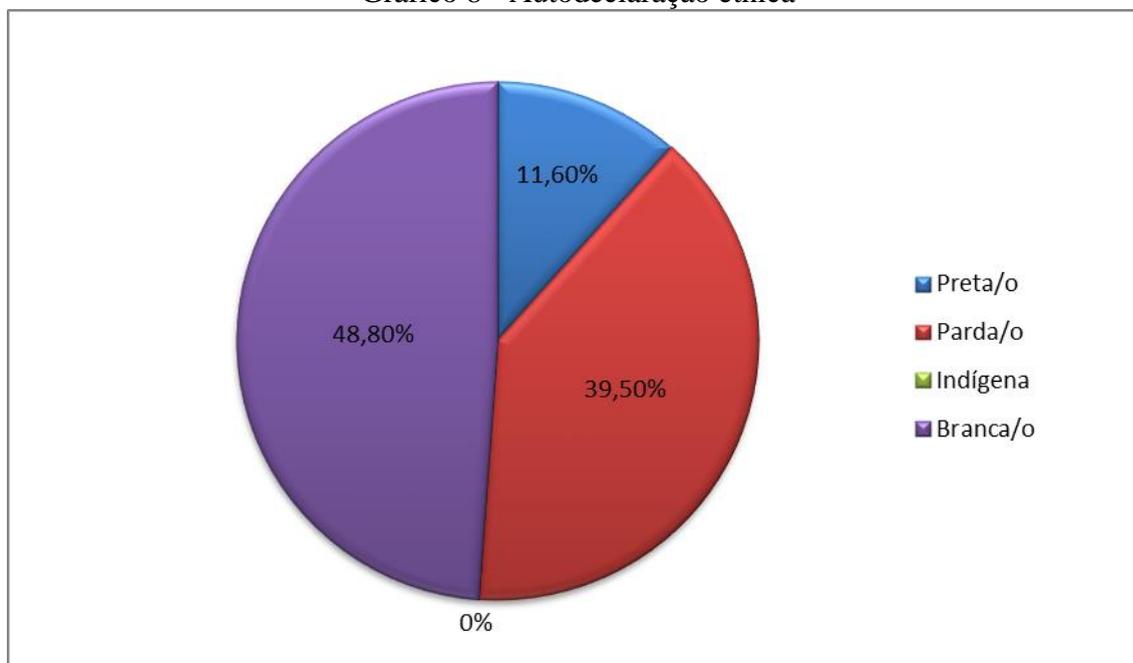
Responderam a esse formulário um total de 43 (quarenta e três) profissionais da educação de diferentes segmentos da unidade de ensino, sendo: 24 (vinte e quatro) professoras/es regentes no Ensino Fundamental I, 03 (três) professoras/es regentes da Educação Infantil, 12 (doze) professoras/es de aulas especializadas que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e 04 (quatro) que responderam a opção “Outros”, que correspondia à função de analista pedagógica/o e direção.

Gráfico 7 - Ano Escolar em que atua



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 8 - Autodeclaração étnica



Fonte: Dados da pesquisa

Das 43 pessoas respondentes da pesquisa, 48,80% (vinte e uma pessoas) se declaram branca, 39,50 (dezessete pessoas) parda, 11,60% (cinco pessoas) preta e nenhuma indígena.

Em conformidade com Moreira (2013), ainda que a atuação no magistério seja eminentemente feminina, verifica-se que quanto maior o nível de ensino, mais aumenta a participação da mulher branca e reduz a da mulher negra. Portanto, a sub-representação da mulher negra no ensino superior é latente e reflexo da discriminação e preconceito entrelaçados, os quais impedem a elevação profissional, indicando que a questão é de gênero e raça, pois os problemas enfrentados pela população negra são inúmeros e se maximizam quando a pessoa negra é uma mulher. Segundo Moreira, além de ter de conviver com as desigualdades de gênero no espaço da docência, têm de suportar as desconfianças em relação a sua capacidade profissional.

No que tange à atuação profissional das/os participantes da pesquisa, 44,2% (dezenove pessoas) trabalham em outra unidade de ensino e 55,8% (vinte e quatro pessoas) não ministram aula em outra escola. Tais dados apontam a importância da formação para alcançar diferentes espaços educacionais.

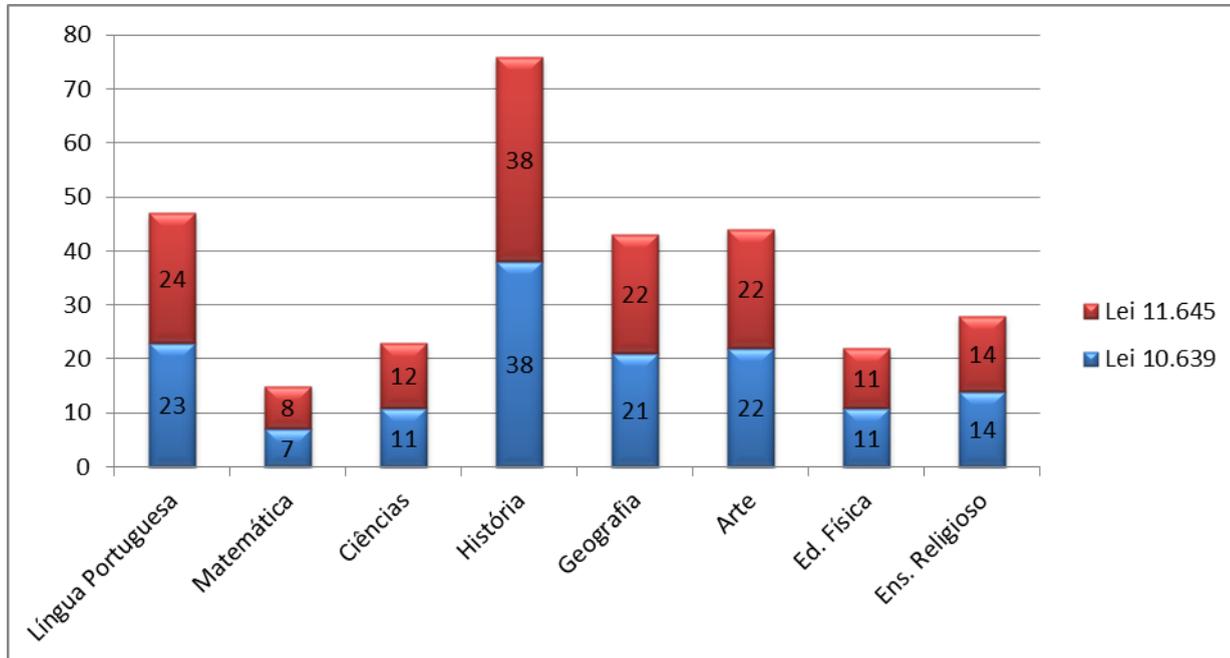
A pesquisa “Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica”, organizada pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (DPE/FCC), em parceria com a UNESCO do Brasil e com o Itaú Social e aplicada no ano de 2020, apontada por Janone (2021), destaca que professoras/es no Brasil

trabalham mais que as/os de outros países e que pelo menos 20% das/os docentes brasileiras/os do Ensino Fundamental ministram aulas em mais de uma escola de forma simultânea, causando prejuízo para a qualidade educacional. Nos Estados Unidos essa docência síncrona é de 1,7%, no Japão de 2,7% e na França 4,7%.

Sendo assim, o que se evidencia é que no Brasil os professores acumulam horas de trabalho e se responsabilizam por mais salas de aula, o que não corre nos outros países, escancarando a necessidade de uma mudança de paradigma. Segundo os pesquisadores, o professor deve deixar de ser fornecedor de aulas nas redes e se tornar professor de uma única escola, em uma única etapa de ensino, dedicando-se exclusivamente ao cargo (REVISTA EDUCAÇÃO, 2021, n.p).

Ao perguntarmos sobre os Componentes Curriculares que trabalham as propostas voltadas para as Leis 10.639/03 e 11.645/08, tiveram destaque História e Língua Portuguesa, simultaneamente. Com menor implementação das referidas leis ficaram os componentes Matemática, Ciências da Natureza e Educação Física. As/Os participantes poderiam escolher mais de uma opção.

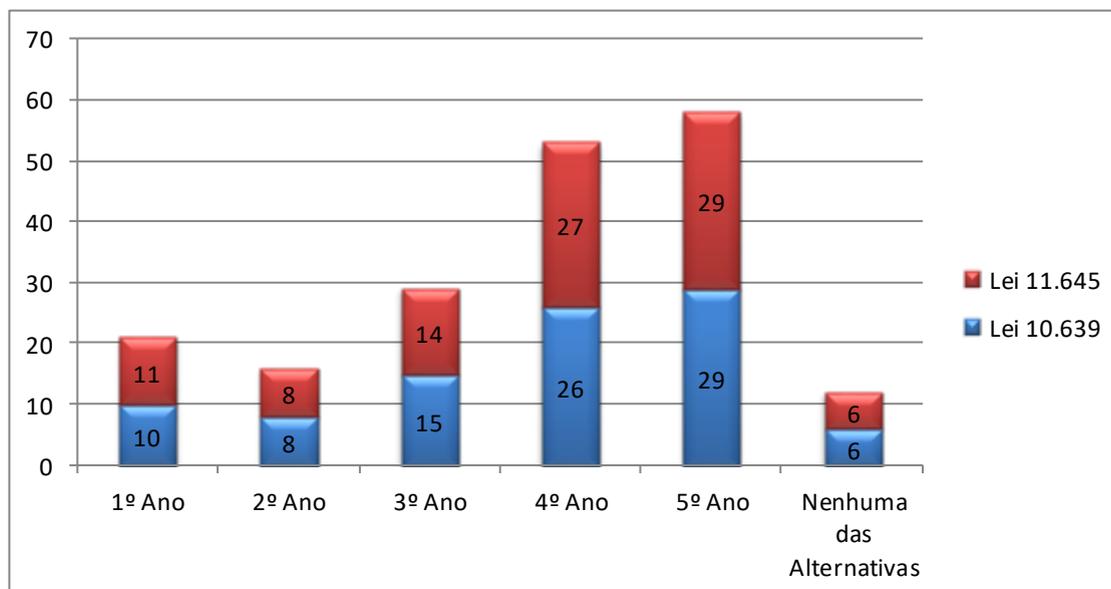
Gráfico 9 - Componentes Curriculares com propostas voltadas para a efetivação da Lei 10.639/03 e 11.645/08



Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao ano escolar no qual as leis são aplicadas de maneira mais efetiva, o resultado apontou o último ano do Ensino Fundamental I - 5º ano.

Gráfico 10 - Ano Escolar em que a implementação da Lei 10.639/03 e 11.645/08 é mais efetiva

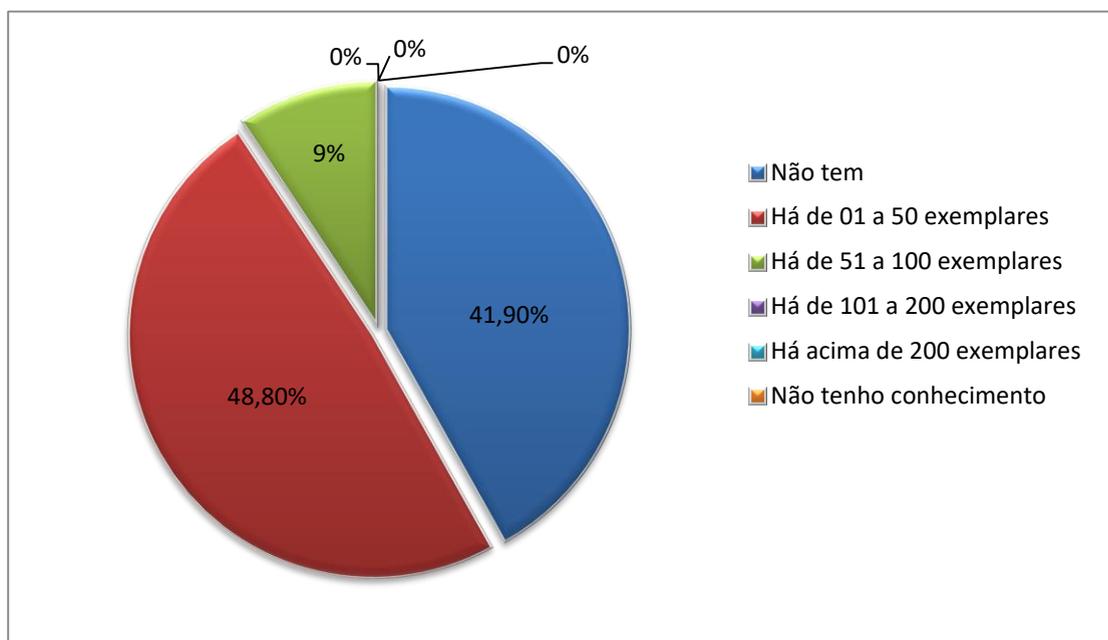


Fonte: Dados da pesquisa

“Para cumprir com os conteúdos programáticos vêm os desafios do ensino e da formação dos professores, pois a temática implica em enfrentar e desconstruir o mito da democracia racial” (PRADO; FÁTIMA, 2016, p. 127). Há resistência quanto ao ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena, pois existe uma insegurança, um desconhecimento que acentua o não trato das questões étnico-raciais na formação inicial e continuada e ainda há falta de percepção do preconceito na escola.

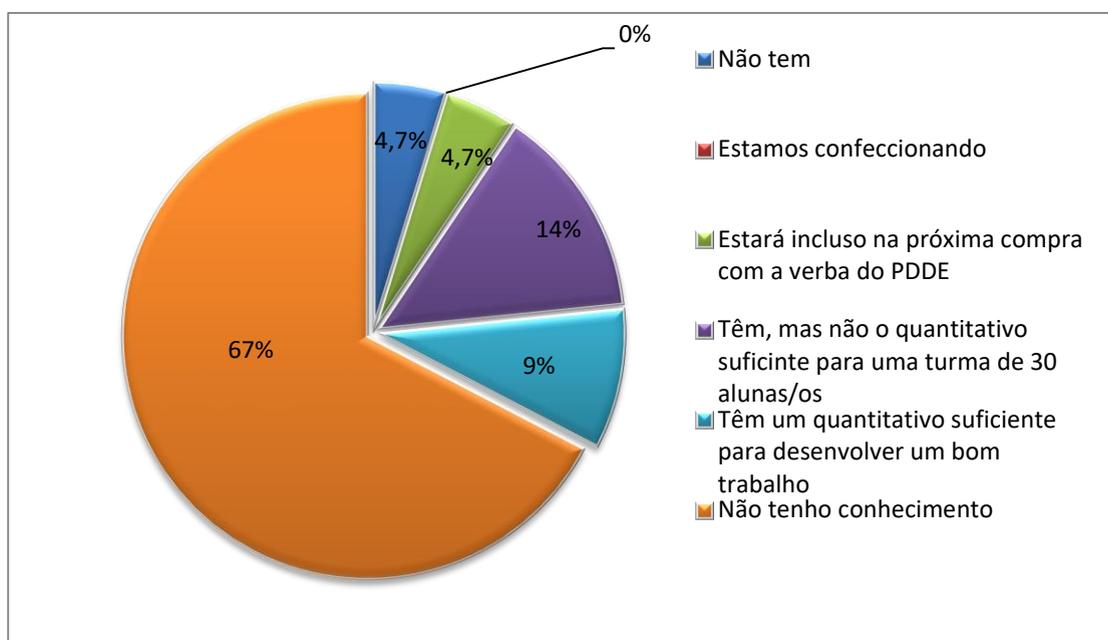
No tocante aos materiais escolares disponibilizados pela EMSSP para subsidiar a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, um número significativo de participantes informou que não há equipamentos para desenvolver uma prática docente para uma educação antirracista.

Gráfico 11 - Livros literários para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08



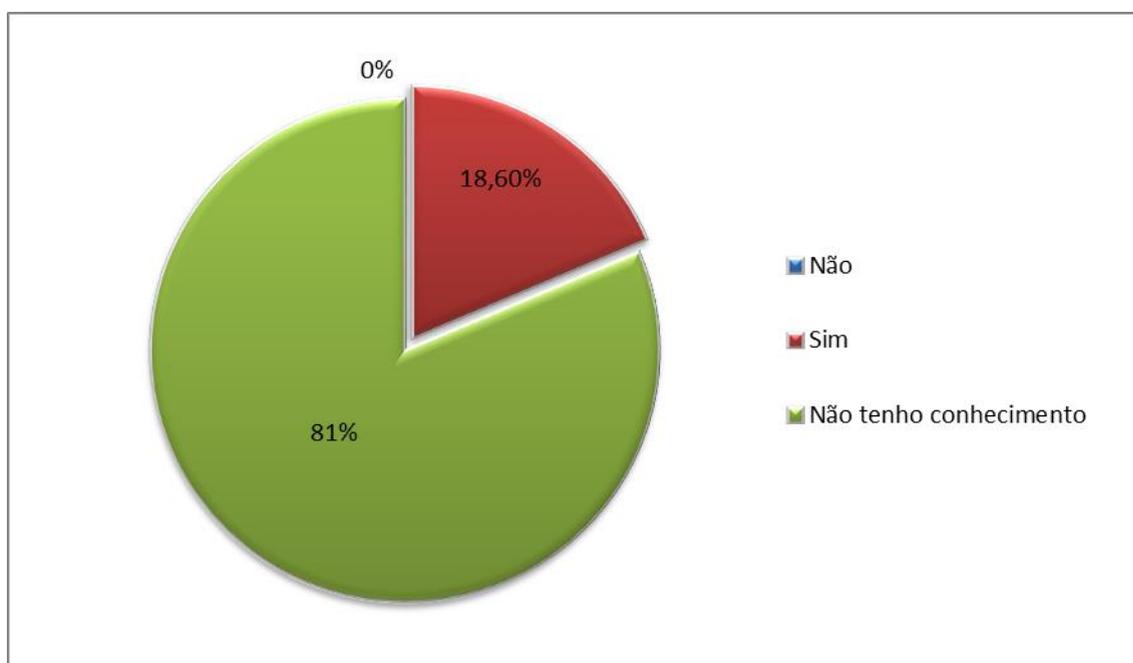
Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 12 - Jogos e/ou brinquedos para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 13 - Há outros materiais adequados para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08



Fonte: Dados da pesquisa

As pessoas que responderam “Sim” na questão anterior apontaram quais são esses materiais que podem ser trabalhados e/ou confeccionados para a efetivação das leis, na seguinte ordem:

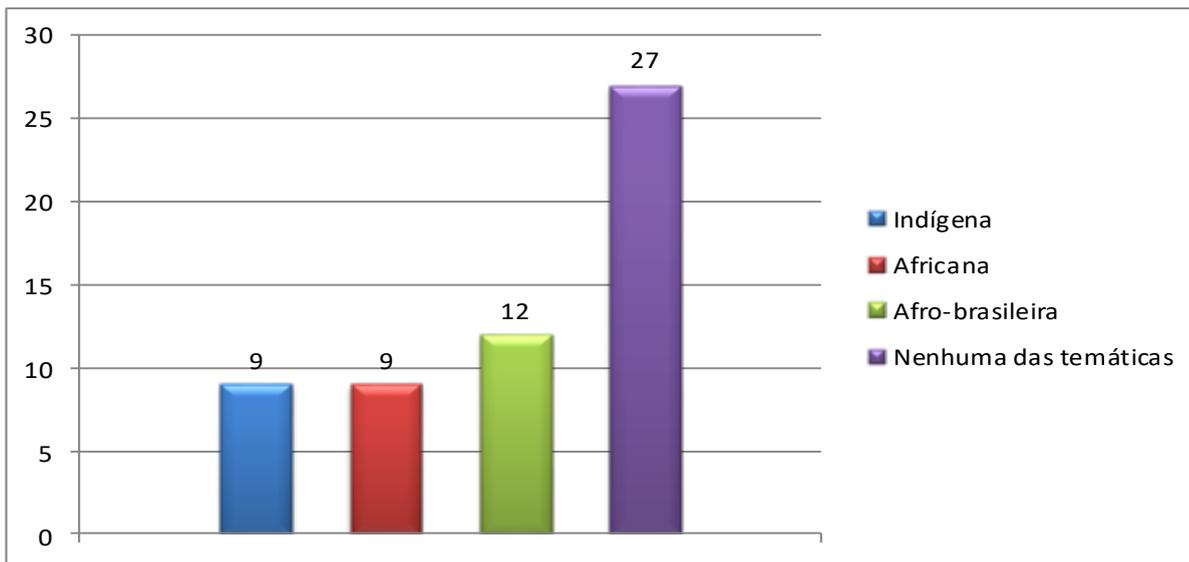
- Livros didáticos;
- Filmes;
- Atividades no laboratório de informática;
- Jogos, dentre outros.

Das 43 (quarenta e três) participantes da pesquisa, todas graduadas, 41 (quarenta e uma) possuem Pós-Graduação *lato senso*, mas nenhuma é na temática étnico-racial.

Com a finalidade de regulamentar as Leis e propor ações pedagógicas, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer n. 003, de 10 de março de 2004 e a Resolução CNE/CP n. 01, de 17 de junho de 2004, dispostos legais definidos pelas DCN, a serem observados, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação docente inicial e continuada. Tais dispositivos prescrevem veementemente e como um meio privilegiado para a EREER, o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura afro-brasileira, assim como a identidade das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

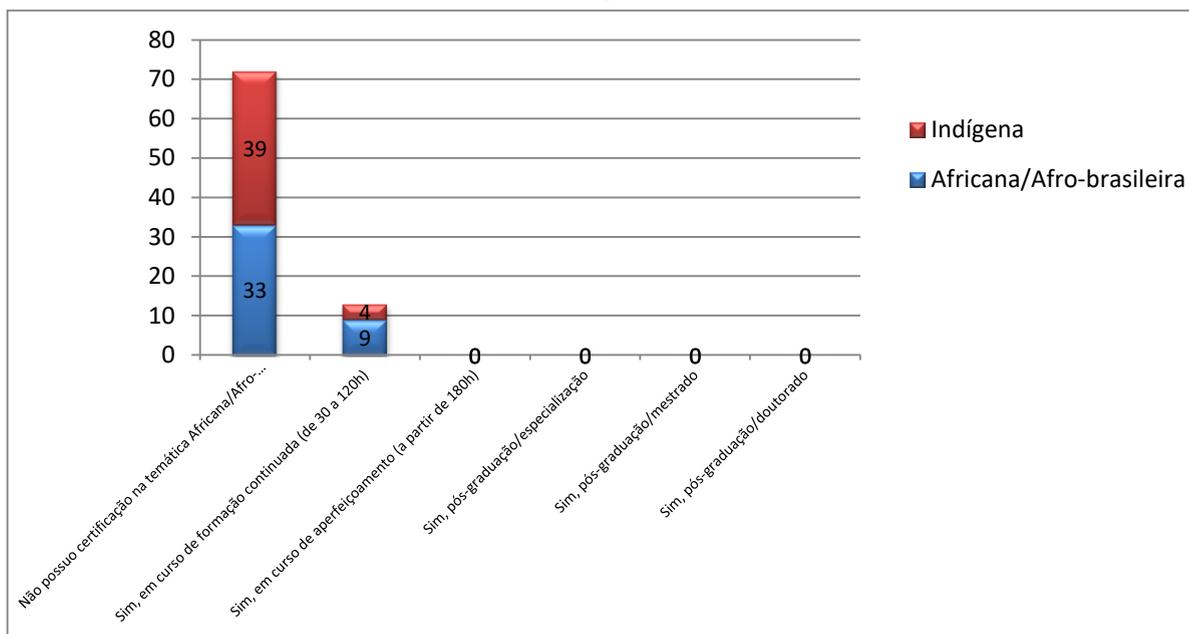
Os dados quanto à formação continuada também apresentam lacunas na questão étnico-racial, conforme mostram os dados a seguir:

Gráfico 14 - Em sua formação inicial (Graduação) você teve alguma disciplina que tratava da temática Africana, Afro-brasileira ou Indígena? Se necessário, marque mais de uma opção.



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 15 - Outra formação na temática Africana, Afro-brasileira ou Indígena

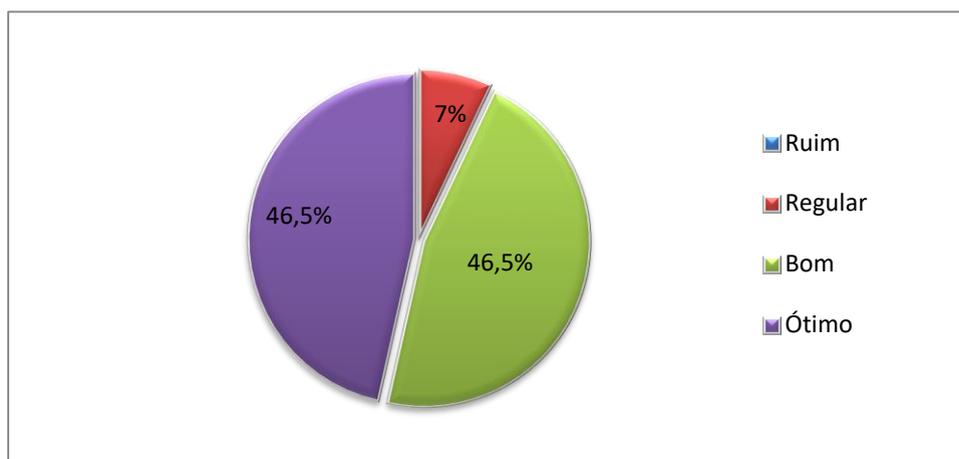


Fonte: Dados da pesquisa

Sobre o Clima Cultural do ambiente escolar para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, nenhuma resposta dada apontou o ambiente ruim, 03 (três) pessoas apontaram o

clima como regular e 20 (vinte) pessoas, simultaneamente, consideram o clima bom e ótimo para aplicar as leis.

Gráfico 16 - Clima Cultura na EMSSP para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08



Fonte: Dados da pesquisa

Na indagação: “Há dificuldades para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08?” Os retornos foram diversificados.

Um total de 25 (vinte e cinco) pessoas consideram existir dificuldade para a efetivação das leis. Dessas, dezessete disseram sobre a resposta e demonstram o não conhecimento em EREER e/ou na obrigatoriedade da inserção da temática no currículo escolar e uma resistência na efetivação das Leis por racismo estrutural e institucional.

*“Acredito que as maiores dificuldades estão relacionadas ao racismo institucional, da formação do professor e também individual se tratando de alunos e família.”*

*“Existem inúmeras dificuldades, pois a demanda de trabalho e cobrança de conteúdo está enorme. Sem contar a dificuldade em trabalhar o assunto.”*

*“Percebo que o currículo é longo e dificulta muito o debate sobre temas mais variados, o professor ficando preso no conteúdo exigido.”*

*“Sim. Uma das principais dificuldades no ambiente escolar para a implementação das Leis é a falta de conhecimento sobre as temáticas indígena e africana e principalmente a africana quando o assunto envolve a religiosidade, geralmente, confundida com os aspectos culturais voltados às questões de ancestralidade. A falta de interesse e a predisposição em se trabalhar em equipe, trabalhos interdisciplinares ou projetos de um maior porte que envolva toda a comunidade escolar é um dos maiores problemas para a implementação. Também, faltam políticas públicas para uma implementação eficaz das Leis no espaço escolar.”*

18 (dezoito) participantes consideram não haver dificuldade para a efetivação das leis, a metade argumentou na seguinte direção:

*“Não. As propostas são bem aceitas pelos alunos.”*

*“Acredito que não há. Mas as que surgirem certamente serão superadas.”*

*“Acredito que não, a escola é totalmente aberta e de acordo em trabalhar os temas e a lei.”*

*“Não, pois nossos gestores sempre apoiam os projetos idealizados pelos professores principalmente nessas temáticas.”*

*“Não há dificuldades. A Escola é muito aberta para trabalhar a temática.”*

*“Não. Em reunião sempre somos orientados a trabalhar essas leis.”*

Ao perguntarmos se a pessoa participante já desenvolveu ou está desenvolvendo projeto acerca das temáticas abordadas nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, 65,1% (vinte e sete pessoas) manifestaram que não e 34,9 (dezesesseis pessoas) que sim. A essas últimas, sondamos a respeito das atividades desenvolvidas e os apontamentos foram, dentre outros:

*“Contando a versão contrária que traz nos livros didáticos sobre os indígenas e os africanos.”*

*“De 2013 a 2016 crianças de 1 a 5 anos, em Projetos anuais de aplicação da Lei, em atividades diversas, como construção de maquetes de quilombos, artesanatos de argila, palestras por indígenas não aldeados, formação contínua da Equipe da Escola, etc.”*

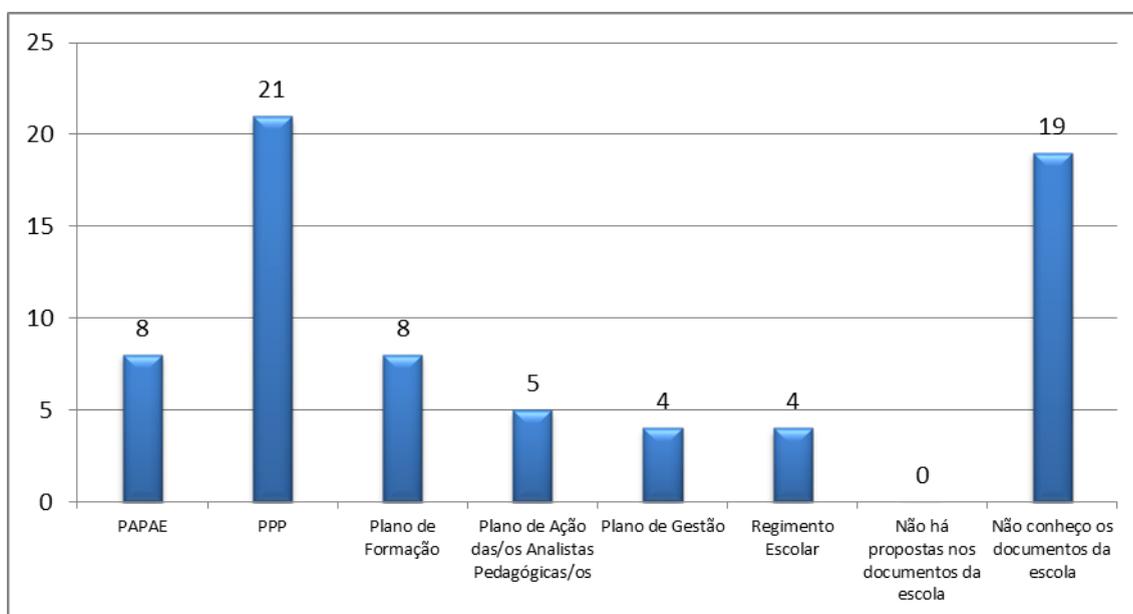
*“Dentro da unidade jogos e brincadeiras. Tema Jogos indígenas como corrida, tiro ao alvo, cabo de guerra etc. Com turmas de 3, 4 e 5 anos, com duração de 3 a 5 aulas.”*

*“Dia da consciência negra e dia do índio.”*

*“Em 2009 desenvolvi um projeto onde cada criança escrevia uma redação onde eles contavam sobre sua vida, sua cultura, Origem familiar, gosto e outras coisas confeccionamos um livro com todas as redações e foi apresentado em um curso de formação para professores”.*

Interpelamos sobre os documentos oficiais da EMSSP que contemplam as leis, tendo o seguinte resultado:

Gráfico 17 - Propostas de implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nos documentos da escola



Fonte: Dados da pesquisa

No que concerne a uma proposta de formação continuada sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08, as pessoas participantes indicaram que gostariam que fossem especificamente trabalhadas atividades, em especial, práticas e lúdicas, como demonstrado por meio de alguns comentários.

*“Propostas mais práticas de como aplicar o tema em sala de aula.”*

*“Desenvolvesse projetos com Dança, Música, instrumentos com os alunos na escola. Não ficar só na teoria.”*

*“As temáticas de forma atrativa, com lúdico, com resgate de origens, com envolvimento da comunidade como um todo.”*

*“Atualidades e práticas.”*

*“Trabalhar com materiais e confecção dos mesmos para atuar frente a essas temáticas.”*

*“Como elaborar e produzir atividades lúdicas e que chame a atenção dos alunos inclusive no período de alfabetização.”*

*“Diferentes tipos de brinquedos e brincadeiras dos povos indígenas.”*

*“Oficinas práticas para a confecção de material didático, exemplo jogos, confecção de bonecos/as de pano, confecção de adereços indígenas e africanos, dentre outros. Abordagem de uma bibliografia orientadora para as temáticas em questão.”*

*“Como trabalhar os temas de uma maneira efetiva e interdisciplinar e também jogos e materiais sobre os temas.”*

A partir desta primeira etapa, que foi a aplicação do Diagnóstico Inicial, foram registradas, analisadas e discutidas com as/os cursistas as demandas levantadas. Posteriormente, iniciou-se a implementação de ações formativas, por meio da elaboração e desenvolvimento de uma formação sobre educação para as relações étnico-raciais.

Para a formação foram utilizadas algumas ferramentas virtuais gratuitas sugeridas pelos sujeitos envolvidos, ficando com maior destaque a *Google Meet*, para a qual 72% responderam ter acesso a essa plataforma.

As quarenta e três pessoas que responderam ao Diagnóstico Situacional não conseguiram estar presentes em todos os módulos, já que alguns coincidiram com a agenda de formação da RME. Diante deste fato, os módulos tiveram uma participação alternada de 17(dezessete) a 27(vinte e sete) participantes.

#### 4.3 Módulo Formativo I

O **Módulo I**, “A arte e o pensamento dos povos originários - Cultura indígena no cotidiano escolar”, foi ministrado por Márcia Wayna Kambeba<sup>72</sup>. Nesse Módulo houve a participação de 27 (vinte e sete) cursistas, das/os quais 17 (dezessete) responderam a avaliação.

Imagem 17 - Folder de divulgação da formação – Módulo I



Fonte: Acervo próprio

A divulgação do folder ocorreu por meio dos grupos de *WhatsApp* oficial e não oficial da EMSSP e também do *WhatsApp* particular das pessoas que aceitaram participar da proposta.

---

<sup>72</sup> Márcia Wayna Kambeba é mestra em Geografia, doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará (UFPA), poeta, escritora, ativista, mulher indígena da etnia Kambeba e Tikuna.

Nesse primeiro encontro, as/os cursistas foram recepcionadas/os ao som do “Canto indígena da comunidade Kayapó”. Antecedendo ao momento ministrado por Márcia Kambeba, foi apresentado às/aos cursistas a justificativa, os objetivos, a metodologia, o cronograma e a certificação da formação. Também discorremos sobre a avaliação ao final de cada módulo e sua importância para traçar o caminho das formações, já que a proposta era fazer uma construção coletiva.

A palestra iniciou com uma música indígena com a percussão de um instrumento de sua comunidade, em seguida foi declamado um poema de sua autoria, denominado “O lugar do meu rio”. Esse momento respondia à solicitação dada pelas entrevistadas sobre como deveriam ser as formações, apontando para a ludicidade.

Quanto à ludicidade, Maluf (2005, p.9) revela que

Brincar proporciona a aquisição de novos conhecimentos, desenvolve habilidades de forma natural e agradável. Ele é uma das necessidades básicas da criança, é essencial para um bom desenvolvimento motor, emocional e cognitivo. A busca do saber é possível através, do brincar formar indivíduos com autonomia, motivados para muitos interesses capazes de aprender rapidamente.

Durante a apresentação da parceira dessa formação, foram enfatizadas metodologias sugestivas, no entanto sempre ressaltando que não há metodologia pronta. A palestrante trouxe diferentes possibilidades como: Trabalho voltado para as diversas identidades, incluindo a indígena; Valores para os povos indígenas; Reflexão sobre o Dia da Resistência dos Povos Indígenas (não o Dia do Índio) como momento de reflexão conjunta sobre os povos indígenas; Utilização de cantos e poesias como ferramenta metodológica para usar em sala; Livros que tratam da temática; Uso de jogos e de quebra-cabeças; Convite a uma pessoa da comunidade indígena para apresentar seus saberes para a comunidade escolar; Uso de palavras que descontroem estereótipos como, por exemplo, a palavra indígena, pois, segunda Kambeba, “*índio remete a um processo doloroso de extermínio e outras barbaridades, é um termo pejorativa no contexto atual. Eu sou índia? Não. Eu sou Kambeba!*”<sup>73</sup>; Apresentação de artefatos indígenas (cesto de tala de arumã – possibilidade de desenvolver um trabalho matemático, remo, cuia, etc.); Contextualização do rio para os povos indígenas, sua utilidade além de pesca, do banho, como forma de limpeza – “*Compreensão que o rio que corre lá fora, corre dentro mim, isso é conexão com a natureza, conexão intrínseca, alguma coisa em*

---

<sup>73</sup> De acordo com o IBGE, o termo “índio” deriva de uma confusão cometida por Cristóvão Colombo, tido como “descobridor” das Américas. Ao chegar no continente ele acreditava estar, na verdade, nas Índias, e por isso os povos que aqui habitavam foram genericamente nomeados “índios”. Fonte: <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/dia-do-indio-ou-do-indigena-entenda-os-terminos-e-como-nao-errar/>. Acesso em: 07 set. 2022.

*mim mudou*”, falou Márcia; Criação de maquete de rio; Instrumentos indígenas que produzem diferentes sons, como o barulho de chuva (maracá, por exemplo) – “*A circularidade do maracá nos remete à circularidade do tempo indígena*”, comenta a Kambeba; Contação de histórias ao pé da árvore; Construção de um pano com retalhos de vivências, narrativas de outros povos – colcha de retalho para compreensão de mundo; Apresentação da aldeia enquanto território de saber. Explicação da diferença entre educação indígena e educação escolar indígena.

Podemos observar variadas possibilidades de atividades práticas ultrapassando os muros da escola a partir da experimentação, corroborando com os saberes científicos e empíricos<sup>74</sup>.

A palestrante também trouxe uma perspectiva formativa por meio da língua indígena e comentou que sonha em ver uma das línguas na matriz curricular – “*Língua Nheengatu é uma língua tupi moderna, poderia ser ela*”, explica a ministrante que, em seguida, apresentou um grupo musical que usa exclusivamente instrumentos indígenas - Grupo Imbaúba, e possibilidades simples, como o comer usando as mãos, no chão, na folha da bananeira – costume indígena.

*Uma criança indígena é um ser humano tanto quanto uma criança não indígena. Vivemos no mesmo mundo com territórios diferentes, isso é o maracá, que se ecoa quando as sementes estão juntas. Ele é um instrumento de cura, que interliga mundos, instrumento de conexão, que nas mãos de um pajé compara-se a um bisturi (Márcia Kambeba).*

A palestrante aponta estratégias com outras/os personagens indígenas, como Daniel Munduruku<sup>75</sup> e Ailton Krenak<sup>76</sup>. Disse que há poucas pessoas indígenas nessa luta de resistência. Comentou sobre um livro de Munduruku, o qual traz mais possibilidades didáticas de criar identidade com lugares, onde apresenta nomes de espaços conhecidos e que são de origem indígena (Ibirapuera, Anhangabaú, Anhanguera, Tietê, Piracicaba, dentre outros). Lugares esses que podem ser usados para um estudo por meio de um passeio de campo.

Ao remeter sobre o aprender e ensinar, concomitantemente, Márcia afirma que “*As crianças também ensinam, nos educam e reeducam a cada dia. Elas passam saberes. Precisamos olhar e compreender que saberes são esses*”. Dizer que harmoniza com uma das

---

<sup>74</sup> Basicamente, o empirismo é uma corrente filosófica, referente à teoria do conhecimento, que defende que todo o conhecimento advém da experiência prática que temos cotidianamente, ou seja, que as nossas estruturas cognitivas somente aprendem por meio da vivência e das apreensões de nossos sentidos. Os principais representantes do empirismo inglês: Francis Bacon, Thomas Hobbes, George Berkeley, David Hume, entretanto, o mais famoso, John Locke.

<sup>75</sup> Ver biografia em: <http://danielmunduruku.blogspot.com/p/daniel-munduruku.html>. Acesso em 14 out. 2022.

<sup>76</sup> Ver biografia em: <https://academiamineiradeletras.org.br/academicos/ailtonkrenak/>. Acesso em 14 out. 2022

frases eternizadas do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, ao proferir que “Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender”.

A necessidade da formação docente é mencionada para ampliação dos saberes e da sala de aula como um local de aconchego, citando uma frase do livro *Pequeno Príncipe*<sup>77</sup>: “*Se tu me cativas, serei único para ti e você será único para mim!*”.

A formação foi expositiva dialogada em uma perspectiva freireana, na qual a educadora e o educador são sujeitos aprendentes do processo de ensinagem<sup>78</sup> e “[...] o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar ideias em outros” (FREIRE, 1979, p. 42).

As/Os cursistas comentaram sobre a sua prática docente e de diferentes possibilidades como trançado com lã, tecelagem, tear de papelão, quando não encontram material de uma etnia indígena.

Após a finalização da formação com a doutoranda, as/os cursistas continuaram dialogando na sala virtual sobre o fazer docente, apontando algumas sugestões dadas que são realizadas, no entanto não as viam como efetivação da Lei 11.645/08. Evidenciaram a importância do registro da prática docente a partir da escrita, de fotos e a necessidade de um momento de troca de experiências. Uma docente sugeriu a escrita de um livro para registrar tais práticas.

Segundo Lima (2016, p.1),

Tão importante quanto planejar, o registro pode ser considerado uma ferramenta imprescindível na organização da rotina do professor. Além de auxiliar nessa organização, permite ao docente avaliar e reavaliar suas ações pedagógicas, sendo um facilitador do seu planejamento (rotina semanal) e permitindo também a observação dos avanços e dificuldades das aprendizagens dos alunos.

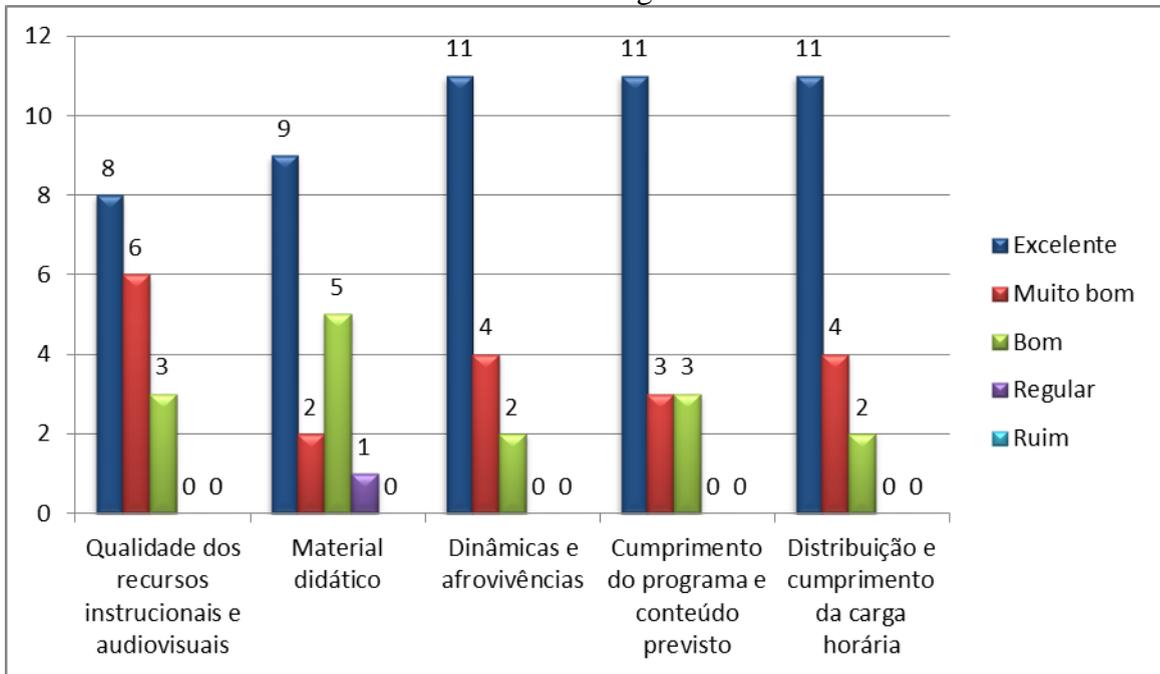
Ao final de cada módulo era solicitada uma avaliação em formulário digital. Os resultados obtidos estão apresentados a seguir.

---

<sup>77</sup> Obra literária do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry.

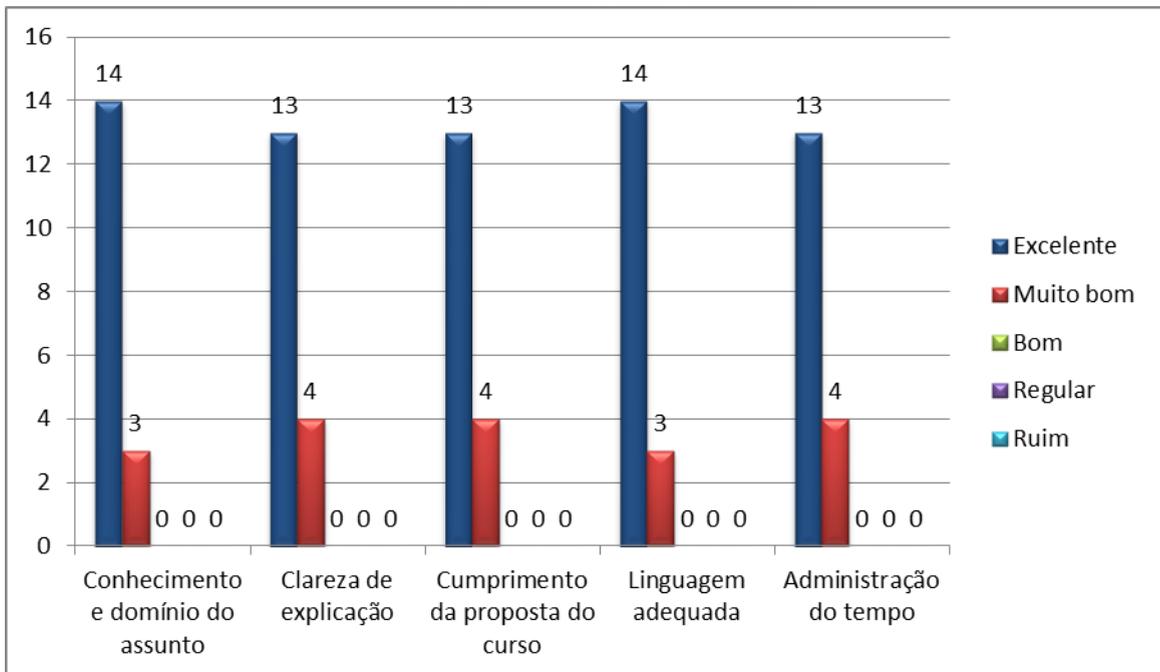
<sup>78</sup> Termo cunhado por Anastasiou em 1994, “englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender” (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 15), dentro ou fora da sala de aula. É uma prática social, crítica e complexa em educação entre professor e estudante, que exige considerações sobre a ciência, o conhecimento e o saber escolar.

Gráfico 18 - Metodologia / Módulo I



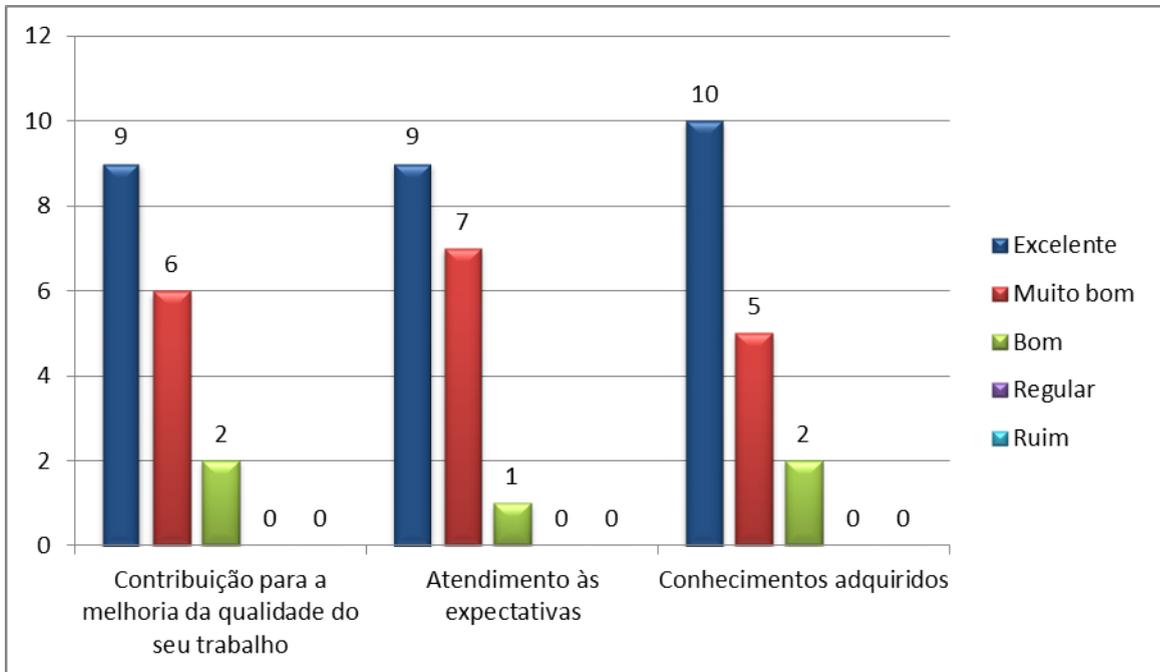
Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 19 - Palestrante / Módulo I



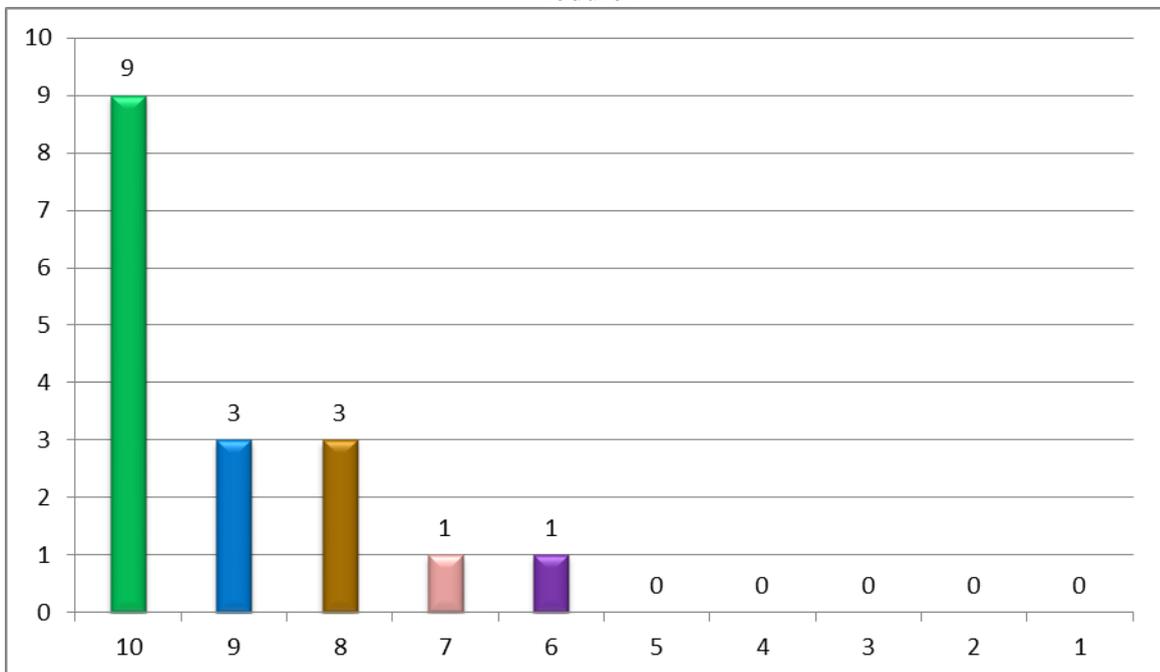
Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 20 - Autoavaliação / Módulo I



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 21 - Avaliar o curso em uma escala de 1 a 10 (Onde 1 é regular e 10 é ótimo) / Módulo I



Fonte: Dados da pesquisa

A avaliação processual, conforme ocorria, possibilitou examinar a prática formativa, suas propostas e objetivos, personalizando o percurso.

Tabela 3 - Observações/Sugestões / Módulo I

\*Campo de preenchimento opcional

Elogios	Críticas	Sugestões	Outras Observações
•Edificante	•Pouco tempo	•Atividades práticas	•Adquirir coleção de contos infantis

Fonte: Dados da pesquisa

#### 4.4 Módulo Formativo II

O **Módulo II** foi denominado: “Construindo Estratégias Pedagógicas contemplando a questão racial: possibilidades, cuidados e equívocos”, o qual foi ministrado por Rosa Margarida de Carvalho Rocha<sup>79</sup>, com a presença de 23 (vinte e três) cursistas e 21 (vinte e uma) respondentes da avaliação.

Imagem 18 - Folder de divulgação da formação – Módulo II



Fonte: Acervo próprio

<sup>79</sup> Rosa Margarida de Carvalho Rocha é Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), possui Pós-Graduação em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), com Especialização em Didática e Fundamentos Teóricos da Prática Pedagógica e Graduação em Pedagogia. Rosa Margarida assessorou o MEC para a concepção e elaboração do livro *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico Raciais*. Foi Assessora das Prefeituras de Sabará e Congonhas, Secretária de Educação de Contagem e de Ribeirão Preto, Secretária de Educação do Estado do Paraná, de Minas Gerais para implantação da Lei 10.639/03. Ministra palestras com temas sobre o Trato da Questão Racial no Cotidiano Escolar, Inclusão Racial na Escola, Discriminação Racial no ambiente escolar. Rosa tem experiência de mais de trinta anos na área de Educação, com ênfase em Relações Étnico-Raciais, atuando principalmente no seguinte tema: construção positiva da Identidade da criança Negra, História da África e dos Africanos no Cotidiano Escolar. É membro do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial de Minas Gerais.

Relacionando possibilidades de um trabalho educacional para o público infantil, que corrobora a implementação da cultura africana, esta formação recepcionou as/os participantes com o vídeo denominado *Masaka Kids Africana Dancing To Jerusalema By Master KG Feat Nomcebo & Burna Boy*. *Masaka Kids* é um projeto desenvolvido na República da Uganda, país africano, que apoia crianças órfãs por meio de talentos, visando à educação e bem-estar social.

A mestra Rosa Margarida apresenta suas obras para o público infanto-juvenil e para professoras/es da educação básica, voltadas para a implementação da lei 10.639/03. Salaria que há várias estratégias de aplicar a lei e apresenta algumas, assim como trata brevemente dos cuidados e dos equívocos.

Em seus apontamentos, Rosa exemplifica um trabalho sobre a história da África que precisa iniciar a partir dos conhecimentos sobre o continente Africano e a desconstrução dos estereótipos acerca desse espaço e, assim necessita ser, ao começar um trabalho sobre estratégias antirracistas com o questionamento de impacto: “Quais são meus conceitos e preconceitos?” Isso se faz necessário porque a sociedade é racista, o racismo é estrutural. Diante disso, destaca que a/o profissional da educação deve (re) pensar, (re) significar e (re) elaborar conceitos. Imagens são trazidas pela ministrante para uma reflexão: “Como estão as atividades pedagógicas em sala de aula?”



Fonte: Slide usado durante a formação – Módulo II

A partir das imagens é solicitada a análise dialogada das pessoas participantes com um tempo marcado por um sinal sonoro de um caxixi, um chocalho africano. Em relação à

primeira imagem no slide, a professora Aisha diz sobre a importância de compreender o processo histórico sem generalizar. Ainda em relação à mesma imagem, outra docente Taja comenta que percebe que quem o escreveu não é negro por não sentir as dores, as mazelas e as lutas que precisam ser sentidas, ela traz a não empatia diante da escrita por parte de quem a escreveu, porque para ela está evidente que essa pessoa não sente, não enxerga a dor e a luta de outrem, mas, sim, a subjuga. Ainda afirma o quanto a escola precisa caminhar, pois as imagens apresentadas fazem parte da realidade escolar.

A professora Radhiya afirma que todas as imagens apresentam a necessidade da formação, não apenas docente, mas das/os profissionais da educação. Em relação à imagem n. 2, a docente comenta que não somos todos iguais, que nossa igualdade é em direitos e que mesmo assim, e devido ao racismo estrutural, os direitos na prática não são iguais para todas/os, e que se profissionais da educação multiplicam frases como essas, impossibilitando o trabalho pedagógico quanto à diversidade étnica.

Quanto à frase “Somos todos iguais”, Rosa salienta que somos diferentes em direitos, pois a colonização nos mostrou isso, somos diferentes fisicamente.

A ministrante pronuncia que quando ouve “*Somos todos iguais*” costuma-se ouvir também que “*Não vejo a cor das pessoas!*”. Frases como essas são provenientes de um racismo estrutural, o qual coloca o negro em uma situação de menos valia, de inferioridade. Diante disso, ela diz que temos que ver a cor sim, o que não podemos é hierarquizar as pessoas em função da tonalidade de pele que têm. A cor da pele faz parte da identidade, somos diferentes e temos direito a essa diferença.

Em uma entrevista à NSC Total, publicada no Portal Geledés (2020)<sup>80</sup>, o influenciador digital AD Júnior, faz uma crítica à frase “Somos todos iguais!”. AD Júnior diz que nós não somos iguais e que o Brasil nunca nos tratou com igualdade. “O lema ‘Ordem e Progresso’, significa duas coisas completamente diferentes. Ele significa ordem para pretos, pobres, periféricos, doentes, e progresso para todo europeu que chegava aqui no Brasil”. Júnior complementa dizendo que “[...] a gente precisa se educar. Os brancos se educando sobre como o processo de racialização de pessoas transformou esse país num dos países mais desiguais do mundo, se não o mais desigual”.

A professora Nzinga comenta sobre a imagem 5, a qual traz Zumbi acorrentado em um tronco. Nzinga narra que “*a ilustração causa muita dor a ela, pois mostra as pessoas escravizadas como subservientes apagando a resistência negra*”.

---

<sup>80</sup> Disponível em: <https://www.geledes.org.br/nos-nao-somos-iguais-esse-pais-nunca-nos-tratou-igual-afirma-ad-junior-ao-falar-sobre-o-combate-ao-racismo/>. Acesso em: 07 set. 2022.

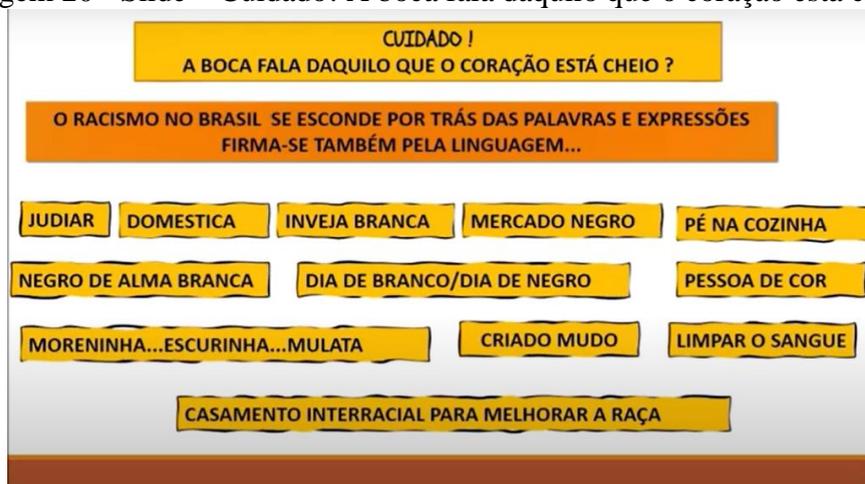
A mediadora afirma que atividades como essas projetadas, salientando que todas foram tiradas em escolas que esteve para formação, mostram a falta de conhecimento sobre as questões étnico-raciais, sobre como foram estabelecidas as relações que aconteceram no Brasil. Comenta que tratar da consciência negra é valorizar uma cultura, as africanidades, que inclusive estão impregnadas na sociedade brasileira.

Diante do exposto, a mestra Rosa Margarida discursa sobre o letramento racial<sup>81</sup>, enfatizando que somente quando esse letramento acontecer é que o Dia da Consciência Negra será comemorado, assim esse dia será de reconhecimento de uma identidade mista, que tem a contribuição de indígenas, árabes e muito fortemente heranças africanas.

Quanto às atividades que utilizam palha de aço, como na imagem n. 6, que representa o cabelo da pessoa negra, ocorrem situações de profissionais da educação precisarem comparecer em instâncias jurídicas. Atividades como essa desqualificam a identidade da estética negra. Em relação às práticas de *Blackface*<sup>82</sup> na escola, em se vestir de “nega maluca”, chama atenção o preconceito, a prática não fundamentada, a não valorização da cultura africana e afro-brasileira. Quanto às atividades encontradas na internet, Rosa comenta:

*Encontramos ilustrações que são um verdadeiro atentado à construção da identidade étnico-racial dos nossos alunos e dos professores. Eu somente sou crítica quando eu tenho fundamentação teórica, sem fundamentação teórica eu não tenho criticidade por isso a necessidade e importância de formação em serviço sobre as questões étnicas raciais, é o letramento racial e todos nós precisamos ter porque assim teremos criticidade para poder escolher os nossos materiais de trabalho! (Rosa Margarida)*

Imagem 20 - Slide – Cuidado! A boca fala daquilo que o coração está cheio?



Fonte: Slide usado durante a formação – Módulo II

<sup>81</sup> Habilidade de conhecer e interpretar as relações raciais.

<sup>82</sup> Prática racista onde as pessoas pretas eram caracterizadas por pessoas não pretas que pintavam seus corpos com carvão para representar a negritude de forma estereotipada.

A partir do slide anterior a ministrante discorre sobre o que é expresso por meio de diferentes linguagens. “O racismo no Brasil se esconde por trás das palavras e expressões”, afirma Rosa, que ainda comenta sobre o cuidado com ideologia racista nas intervenções pedagógicas, principalmente das que ocorrem em momentos de conflitos raciais entre as crianças. Uma profissional da educação Dayo dialoga, apontando o currículo oculto<sup>83</sup> nessas ações como algo latente, o olhar, por exemplo, denuncia o racismo. Diante disso, Rosa Margarida diz que é preciso organizar o currículo para atender casos como esse.

Um exemplo trazido pela ministrante foi o trato com as crianças da Educação Infantil no momento pós-banho, quando a criança de cabelo crespo é deixada por último. “A/O profissional da Educação Infantil precisa saber trabalhar com essas diferenças, isso é equidade e todas as crianças são sujeitos de direito”, aponta Rosa Margarida aviando que

*Com certeza é um processo. Não é a partir de amanhã por causa de uma formação que você fez hoje que no outro dia já mudará o mundo. Outra coisa muito séria, professor sozinho pode ajudar uma, duas pessoas, mas se a escola quer ser antirracista, ela tem que ser institucionalmente antirracista. Escola antirracista é aquela que planeja e não aquela que improvisa (Rosa Margarida).*

Durante a ação dialógica, a professora Aisha argumenta no tocante à resistência docente para implementar ações antirracistas e sobre a necessidade de saber usar os argumentos com os colegas, com a gestão da escola e coordenação da escola.

Imagem 21 - Slide – Frases que espelham a normalização e reproduções do racismo estrutural na educação



Fonte: Slide usado durante a formação – Módulo II

<sup>83</sup> Segundo Silva, “[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2003, p. 78).

Ao apresentar esse slide e chamar para uma reflexão e discussão, a cursista Adenike aponta que tem uma visão das resistências, por exemplo, profissionais se negando a trabalhar a cultura afro-brasileira e/ou africana, optando por trabalhar outros povos. *“Não que não possa trabalhar outros povos, sempre abrimos espaço, damos essa liberdade, mas há momentos em que a temática é específica”*, argumenta Adenike que complementa que: *“Falta conhecimento, mas também falta interesse em conhecer sobre a temática. Quem tem interesse, procura, participa. Têm muitas formações, presencial, on-line...”*

Para Pereira (2019), a resistência docente em aplicar as leis ocorre porque essas/es profissionais não entendem a relação entre suas disciplinas e a temática, além de não se sentirem preparadas/os para tal. *“Esse entendimento pode ter sido fomentado por ocasião dos seus cursos de formação profissional ou nas escolas onde lecionam ou lecionaram”* (PEREIRA, 2019, p. 413).

A ministrante aponta as frases trazidas no slide como uma realidade que é o retrato da falta de informação das/os nossas/os professoras/es e salienta que a formação inicial, a qual tem a academia como produtora de conhecimento, precisa abordar essa temática e frases como as apresentadas normatizam o racismo estrutural. Ela enfatiza que não cabe mais o discurso que diz que não fomos preparados para trabalhar o racismo. *“Nós também não fomos preparados para lidar com as questões da ecologia da atualidade”*, enfatiza Rosa que continua nessa linha:

*O médico não aprendeu na sua formação a fazer cirurgia através de um bisturi eletrônico. Se ele é um profissional de educação ele vai ter que aprender a fazer cirurgia por um bisturi eletrônico [...] o profissional de educação quando trabalha dentro da questão da diversidade é claro que ele tem que se preparar para tratar dessa temática, se é um paradigma mundial, se é uma questão educacional, ele tem que se preparar para isso, não tem como fugir [...] cada uma das disciplinas, das áreas de conhecimento tem uma questão a trabalhar sobre as questões étnico-raciais, sobre a história da África, sobre a história dos afro-brasileiros. Então, em cada uma das disciplinas têm objetivos a cumprir (Rosa Margarida).*

A cursista Radhiya indica uma das frases do slide que traz a expressão “escravização” e diz sobre a diferença do conceito escravização, o que ocorreu com as/os negras/os traficados de África, e escravos. Rosa media o diálogo falando que a palavra escravizada ainda é usada na perspectiva de cristalização da figura da população negra como escravo. Adverte também sobre equívocos em que se diz: *“Somos descendentes de escravos!”* ou *“Nós não somos descendentes de escravos, nós somos descendentes de reis e rainhas!”*. Ela orienta que somos descendentes de reis e rainhas, de ferreiros, de agricultores, de todas as profissões que vieram para esse país. *“Não podemos romantizar a figura da nossa descendência nos colocando só*

*como reis e rainhas!*”, até porque quando essas pessoas vieram para cá foram escolhidas em função dos conhecimentos que tinham, comenta.

A debatedora aponta a necessidade de um trabalho mediado pela/o coordenadora/r, supervisora/r escolar diante da efetivação da Lei 10.639/03 para institucionalizá-la, a/o qual vai além de supervisionar ou exigir plano de ensino. Nessa perspectiva, Alonso (2003) afirma que a função da coordenação pedagógica

[...] vai muito além de um trabalho meramente técnico- pedagógico, como é entendido com frequência, uma vez que implica uma ação planejada e organizada a partir de objetivos muito claros, assumidos por todo o pessoal escolar, com vistas ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento responsável frente ao trabalho educativo (ALONSO, 2003, p. 175).

A ministrante questiona: “*Qual o currículo que a escola trabalha?*” e diz:

*A escola precisa planejar, não improvisar e, para isso, eu tenho que saber quais são os pressupostos a serem observados para transformar essa escola numa escola antirracista [...] é preciso saber quais as posturas a serem tomadas, inclusive do professor que é branco, a postura do professor que é negro. Nós temos que pensar quais são os princípios pedagógicos que eu tenho que observar para fazer a implementação dessa lei, quais são os referenciais que eu tenho que observar. Não dá para ser no improviso e fazendo um projeto para o 20 de novembro. Eu estou falando de um conteúdo escolar, eu estou falando de uma postura uma nova postura aberta para uma educação antirracista e tem que ser implantado agora no século XXI. Eu não estou falando só de festinha, eu não estou falando só de cartaz. Estou falando de uma postura didático pedagógica que a escola tem que assumir para ser uma escola do século atual, porque escola que não fizer isso vai ser obsoleta. Os estudantes que nós trabalhamos são estudantes do século XXI e se eu não souber como que eu vou tratar esse estudante eu não vou fazer uma escola que seja adequada para ele e para ela preparar para viver nesse século XXI (Rosa Margarida).*

Referenciais, princípios e pressupostos são apresentados como base para as estratégias para um plano de ensino antirracista. Compreender o que é a Lei 10.639/03 é muito além de trabalhar a autoestima da criança negra, é um trabalho amplo, que inclusive traz a branquitude para esse trabalho, discorre Rosa Margarida, ao afirmar que

*Reconhecer as africanidades que estão presentes na nação brasileira e como que essas africanidades construíram a brasilidade, nos levará a um entendimento sobre a identidade nacional porque aí a gente vai perceber que não cabe racismo porque somos todos descendentes de africanos e se eu estou sendo racista estou sendo comigo mesmo também porque eu não estou enxergando a minha ancestralidade africana (Rosa Margarida).*

É exposto um tripé no qual a Lei 10.639/03 se ampara de forma interligada: História Cultura Africana - História e Cultura Afro-brasileira e Indígena - Educação para as Relações Étnico-raciais.

A convidada propõe um trabalho com a diferença como diversidade biológica<sup>84</sup>, salientando que ecologia é a relação que existe entre o homem e todos os elementos que existem na Terra, e um trabalho pedagogicamente voltado à diversidade sociocultural e racial, principalmente do Brasil, que é um país extremamente diverso, que tem uma identidade mista, que tem uma diversidade cultural e étnico-racial muito grande, deve estar presente no currículo escolar. Caso contrário, haverá um epistemicídio dos grupos sociais que são considerados “inferiores”. Diante do que é exposto por Rosa, compreende-se a necessidade de descolonizar o currículo, de ir além da forma simplista, fragmentada e folclórica de tratar a cultura negra:

*É trazer a alimentação, a religiosidade, a arquitetura, a língua, a música, os repertórios, os instrumentos, a estética do cantar e do tocar, que são exemplos de africanidades que estão impregnados em nós, eu falo dos símbolos, dos adornos corporais, exemplo, o turbante - o que há tradicional nesse turbante? (Rosa Margarida).*

Ainda com exemplos, a ministrante traz a feijoada e suas possibilidades além de um prato, como a panela específica que se usa para produzi-la, a forma social das datas em que essa feijoada é feita, a representatividade da alimentação como um momento social de engajamento, de partilha. Tais possibilidades trazem a filosofia, o jeito de olhar o mundo e, a todo instante, fazendo apontamento aos documentos oficiais que constam esse trabalho, externa a formadora.

A docente Taja comenta a respeito da precisão de efetivação da lei por situações cotidianas e aponta como possibilidade para guiar o diálogo um filme que apresentou para seus discentes, *Estrelas Além do Tempo*.

Rosa diz que um trabalho voltado para a diversidade não precisa deixar de trabalhar artistas, teóricos tais como os europeus. Trabalhar a diversidade é, além de trazê-los, valorizar os saberes local e regional, apontando alternativas para a Educação Infantil. Para o Fundamental I, pesquisar e representar por meio de representações teatrais teatro de sombras com fantoches, manifestações artísticas africanas e afro-brasileiras. No Fundamental II, estudar sobre as influências africanas na música brasileira, na *World Music*, pesquisar sobre as associações e grupos teatrais que surgiram no Brasil, como o Abdias Nascimento<sup>85</sup>. Diante disso, ela sugere diversificadas possibilidades para a efetivação da lei em cada etapa da Educação Básica.

---

<sup>84</sup> Também denominado biodiversidade, diversidade biológica refere-se ao conjunto de todos os seres vivos.

<sup>85</sup> Ver biografia em: <https://ipeafro.org.br/personalidades/abdias-nascimento/>. Acesso em: 14 out. 2022.

Imagem 22 - Slide – Perspectivas de abordagem em cada nível/etapa de ensino



Fonte: Slide usado durante a formação – Módulo II

O formulário *on-line* da avaliação teve como capa desenhos discentes desenvolvidos na EMSSP durante uma aula de Arte.

Imagem 23 - Capa do formulário de avaliação do Módulo II

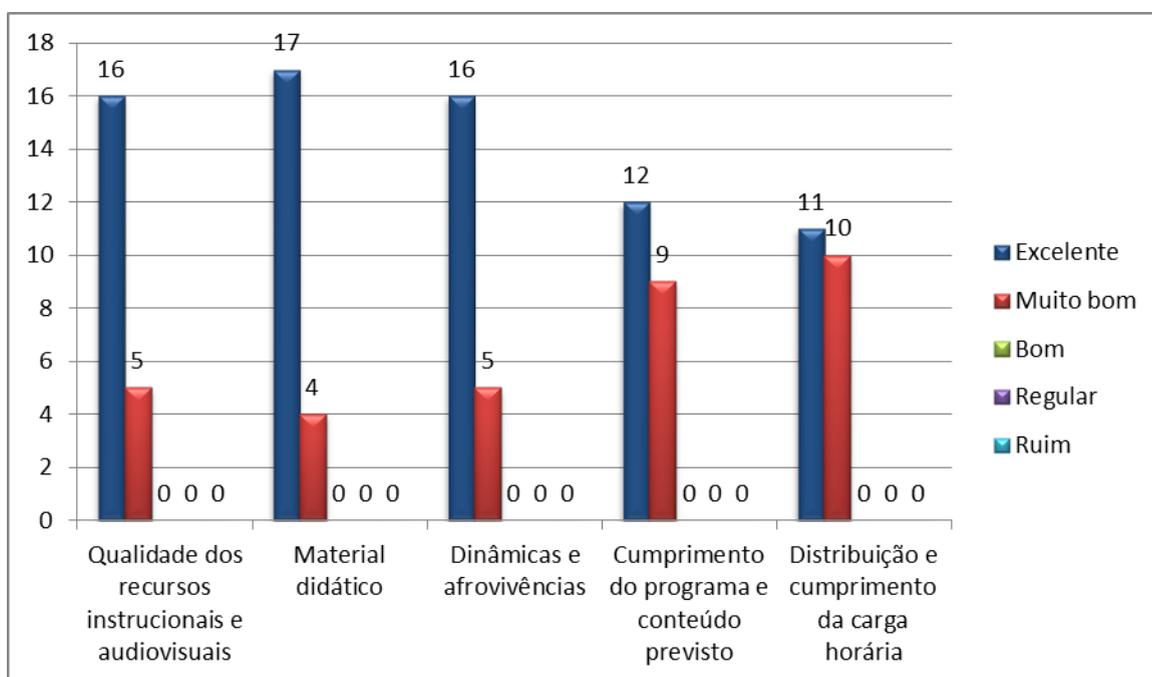


Fonte: Imagens cedidas pela professora Aisha

O Módulo I trouxe respostas sobre registros de produções discentes na implementação das Leis. Diante disso, solicitamos algumas produções, usadas a partir do Módulo II, apresentando como valorização dos saberes plurais e singulares produzidos pelos sujeitos constitutivos dessa proposta formativa.

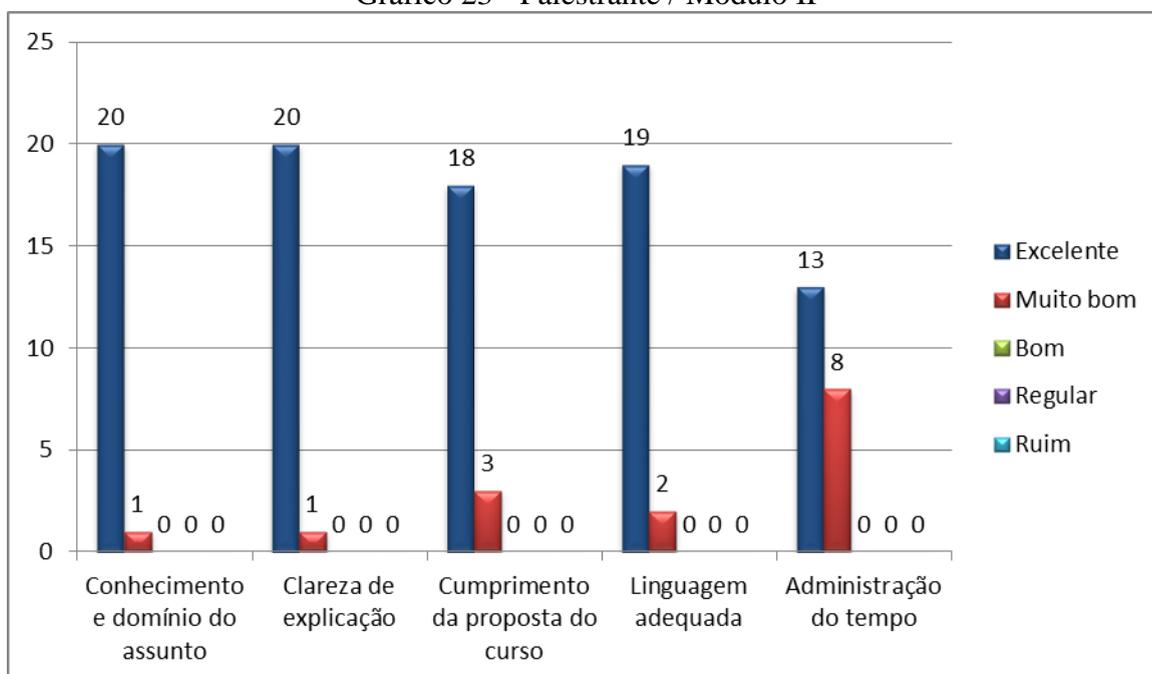
Os resultados da avaliação deste módulo foram os apresentados a seguir:

Gráfico 22 - Metodologia / Módulo II



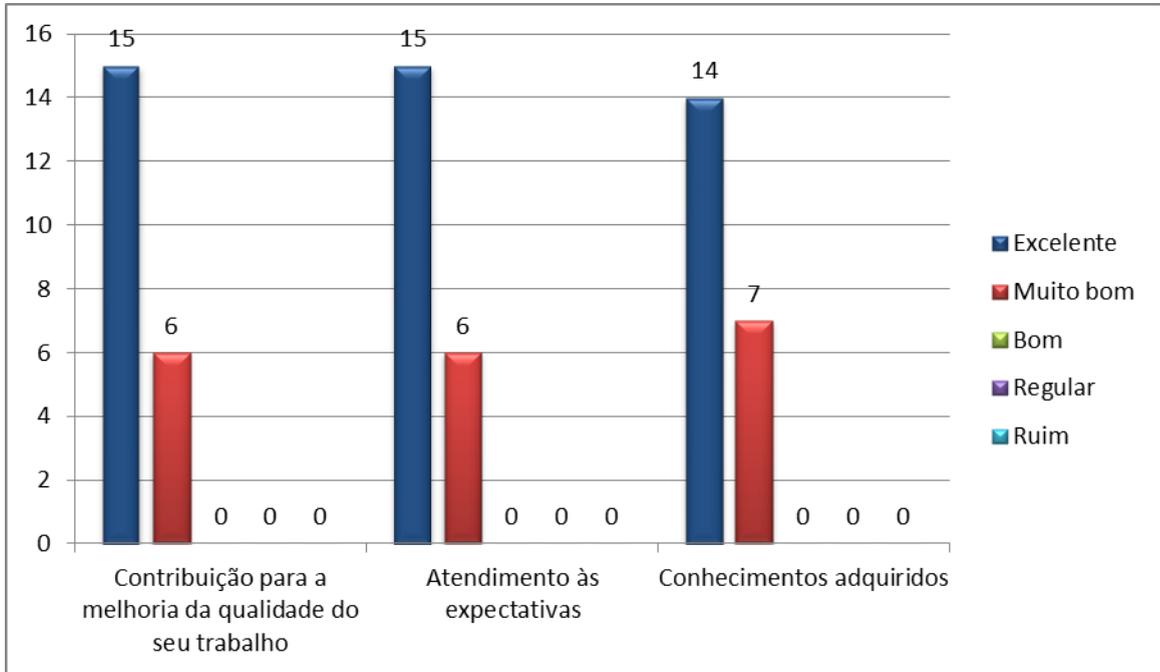
Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 23 - Palestrante / Módulo II



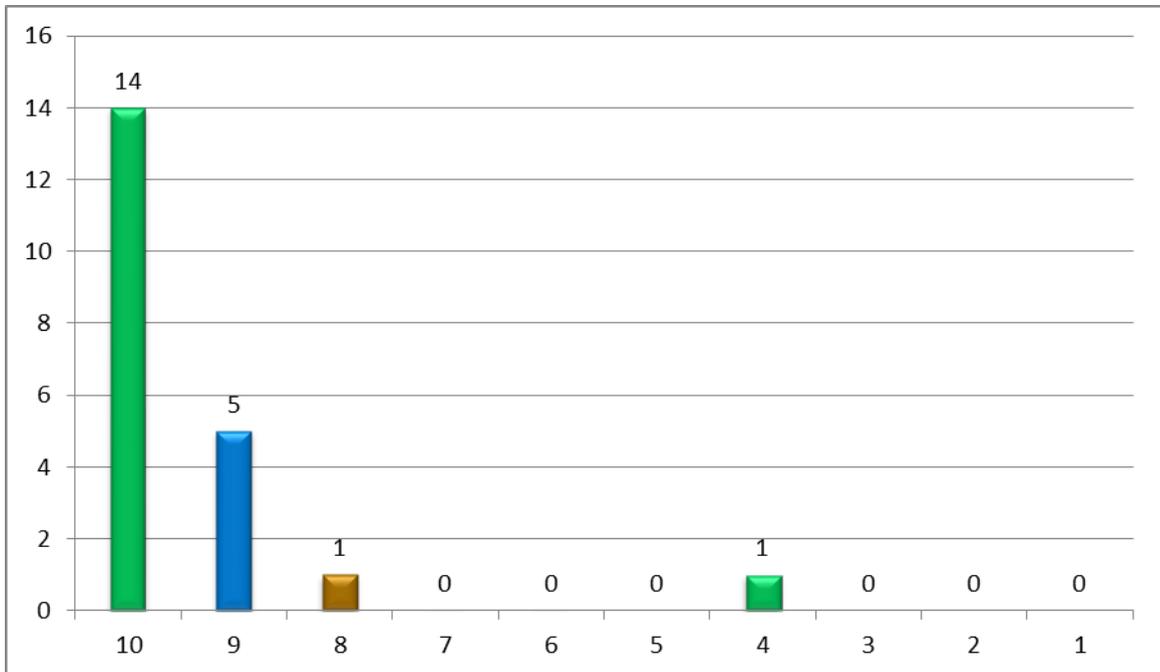
Fonte: Imagens cedidas pela professora Aisha

Gráfico 24 - Autoavaliação / Módulo II



Fonte: Imagens cedidas pela professora Aisha

Gráfico 25 - Avaliar o curso em uma escala de 1 a 10 (Onde 1 é regular e 10 é ótimo) / Módulo II



Fonte: Imagens cedidas pela professora Aisha

Tabela 4 - Observações/Sugestões / Módulo II

\*Campo de preenchimento opcional

Elogios	Críticas	Sugestões	Outras Observações
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Excelente aula. Parabéns!</li> <li>•O módulo foi perfeito! •Repleto de</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oficinas para construção de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Gostaria de ter indicações de materiais para aprofundar o</li> </ul>

<p>reflexões importantes, propiciando uma melhora na prática Pedagógica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficou com sabor de queremos mais!</li> <li>• Mais momentos como este.</li> <li>• Conheci a escritora, suas obras infantis em outro momento.</li> </ul> <p>Descobri novos conhecimentos hoje com a Rosa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Parabéns!</li> </ul>		<p>material didático.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo maior</li> <li>• Curso presencial para aprendermos a implementar a lei na escola.</li> <li>• Novos encontros</li> <li>• Ter mais tempo</li> </ul>	<p>estudo do tema, livros e publicações, inclusive da professora Rosa Margarida.</p>
---	--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa

A formação continuada que parte dos interesses das/os participantes e é refletida processual e coletivamente apresentou uma satisfação e envolvimento desse *corpus*, conforme apresentado na Tabela 5.

#### 4.5 Módulo Formativo III

O **Módulo III** foi “As religiões de matrizes africanas e o racismo sofrido nos diferentes espaços, em especial no espaço escolar”, que contou com a parceria do umbandista Prof. Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib<sup>86</sup>. Na formação ministrada pelo Prof. Dr. Cairo estiveram presentes 19 (dezenove) cursistas.

---

<sup>86</sup> Prof. Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib é Professor Associado da Faculdade de Educação, da UFU, possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG/1991-1994), é Especialista em Educação para a Ciência (UFU/1998) e em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (1999). Possui Mestrado em História pelo Programa de Pós-Graduação em História (UFU-2004), Doutorado em História Cultural pela Universidade de Brasília (UnB-2009) e Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá (UEM-PR/2018). Possui atualização acadêmica em Estudos Afros latino americanos pela *Harvard University* (2020). Estuda e pesquisa temáticas ligadas a Educação das Relações raciais, em especial no campo da aplicação da Lei 10.639-03, da religiosidade, do ensino e da formação de professores. Cairo Mohamad é docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação e Tecnologias (FACED-UFU) e Docente Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Artes (PROFARTES-UFU). Na UFU também atua como membro da Comissão de Heteroidentificação e da Comissão de Denúncias Afro-raciais. É vice-coordenador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB-UFU) e Coordenador institucional do Centro Colaborador de Apoio à Gestão, Monitoramento e Avaliação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Imagem 24 - Folder de divulgação da formação – Módulo III



Fonte: Acervo próprio

Nesse terceiro encontro, as/os cursistas foram recepcionadas/os com o audiovisual da escola de samba de São Paulo, *Acadêmicos do Grande Rio*, que foi campeã no Carnaval/2022 com o enredo “Fala, Majeté! Sete Chaves de Exu”, o qual apresentou Exu como prosperidade, livramento, caminho e sabedoria, desmistificando a imagem de Exu como um orixá do mal.

O gênero textual samba-enredo permite um trabalho nas diferentes áreas de conhecimento, por isso esse gênero é uma ferramenta didática que possibilita uma proposta em ERER, estando coerente com a letra apresentada.

O Prof. Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib inicia a formação pedindo licença à ancestralidade. Enfatiza sobre a escola como espaço democrático e convida as pessoas a uma reflexão sobre a prática docente, sobre como lidam com seus pares, com o conjunto.

Exercer a docência contempla diversas habilidades em distintas dimensões, entre elas estão à ação-reflexão sobre sua prática docente e a sua formação inicial e continuada. Conhecer o ambiente escolar no seu cotidiano é fundamental para os projetos de intervenção, pois é nesse ambiente que se fará reflexões sobre a ação docente (PIMENTA, 1999 apud SILVA; GOI, 2017, p.2).

Traz a questão do respeito pela multiplicidade existente no espaço escolar e que, indiferentemente de quem está na gestão da escola, a lei precisa ser cumprida, referindo-se às Leis 10.639/03 e 11.645/08. Apresenta a intolerância religiosa como um racismo disfarçado.

Carvalho (2022, n.p) conceitua intolerância religiosa, a qual tem como pilar o racismo estrutural, como a “incapacidade em aceitar o que é diferente, é não tolerar opiniões ou práticas que se diferem das suas e muitas vezes são seguidas de atitudes preconceituosas e até mesmo violentas”.

O professor discorre sobre os livros didáticos que traziam as pessoas negras como aculturados e a mudança desse cenário a partir dos anos 2000, expõe sobre a etimologia da palavra Brasil, que ao contrário de que muitas e muitos pensam, não vem da árvore pau-brasil, vem de brasa, uma comparação feita pelos primeiros invasores devido ao calor do local. Cairo sugestiona uma reflexão em relação ao que nos coloca no mesmo barco, e questiona: “*Seria o barco da igualdade?*” Em resposta traz o Artigo 5º da CF<sup>87</sup>, o qual reza que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. E ressalta que o que nos coloca no mesmo barco é o arcabouço legislativo.

Cairo comenta a parte bíblica que nos une, Jesus Cristo pelo olhar do colonizador – branco, loiro e com olhos azuis. E mais uma vez indaga às pessoas: “*Qual credo devemos ter na escola pública: O individual? O de um grupo? Ou nenhum?*”. As pessoas se manifestam pelo *chat* que nenhum, o que é confirmado pelo ministrante, amparado pela Lei 9.459/2007, que trata do Estado Laico e do direito à liberdade religiosa.

Ainda com base nas leis e diretrizes educacionais, Mohamad aponta outros embasamentos ao trabalho para uma escola livre de racismo, seja por meio da intolerância religiosa ou outra, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei 12.288 de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, 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, com base nas adaptações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Há uma explanação da temática a partir de imagens que apresentam atitudes que não contribuem para uma educação antirracista: crianças de joelhos professando uma oração, pessoa caricaturada, exclusão, dentre outras imagens.

O professor revela o quantitativo de terreiros de religiões de matrizes africanas existentes no município de Uberlândia, que corresponde a um total superior a 218<sup>88</sup> (duzentos e dezoito) terreiros. Comenta que muitos desses locais “passam despercebidos”, devido à violência que sofrem, a qual ainda é vista como Injúria Racial e não como Racismo.

Discorrendo sobre a Pedagogia dos Terreiros<sup>89</sup>, Cairo explicita em sua narrativa práticas como o uso do sal por igrejas evangélicas e católicas, o consumo de chás caseiros, a

---

<sup>87</sup> Art. 5º “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”. Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 out. 2022.

<sup>88</sup> Fonte: KATRIB, 2017, p. 74.

<sup>89</sup> Pedagogia dos Terreiros parte das práticas, saberes e representações de signos culturais (apropriação de valores, condutas, memórias e representações) construídos dentro dos terreiros de candomblé, que levam à a

arruda na entrada da casa ou atrás da orelha, a combustão/queima – que simboliza energia -, dentre outros saberes e fazeres que são denotados como procedência de religiões de matrizes africanas.

Sugestões de atividades não excludentes, respeitosas e que contemplam a diversidade são apresentadas, como um trabalho sobre a data comemorativa pascoal conectada com diferentes religiões; orações professadas em várias crenças ou no lugar de uma oração um momento de reflexão, oração espontânea, calendário de discussão; crônicas. O professor também manifesta como proposta educacional antirracista vídeos, livros, cadernos e outras várias possibilidades.

Esse módulo contou com a participação de 19 (dezenove) cursistas. Destes/as, 13 (treze) responderam a avaliação, a qual teve como capa desenhos produzidos por discentes dos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos da EMSSP, em um trabalho de parceria professor regente-professora de aula especializada (Arte), na temática “Patrimônio Cultural Material e Imaterial”.

Imagem 25 - Capa do formulário de avaliação do Módulo III



Fonte: Imagens cedidas pela professora Aisha

De acordo com a professora que disponibilizou as imagens, elas se referem à temática “Patrimônio Material e Imaterial”. Observamos na produção a Congada<sup>90</sup>, que é um patrimônio imaterial, e a Igreja Nossa Senhora do Rosário<sup>91</sup>, que é um patrimônio material de Uberlândia.

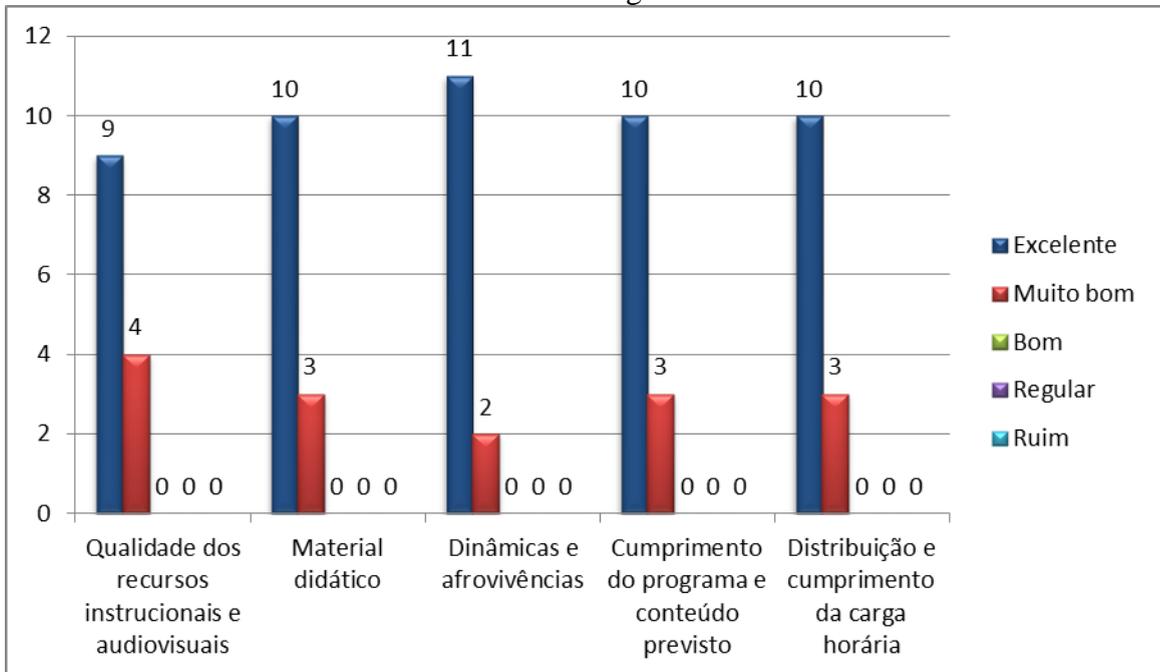
---

construção de uma identidade própria, singular, étnica, social e cultural.

<sup>90</sup> Uma das festas mais representativas da cultura afrodescendente.

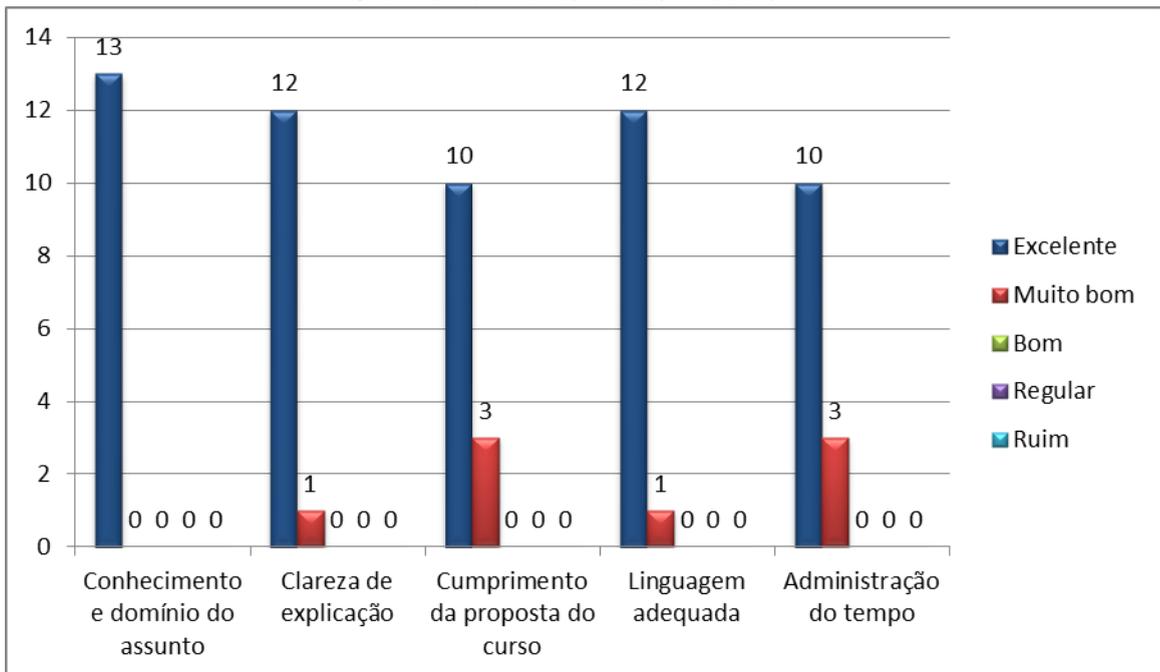
<sup>91</sup> Prédio mais antigo no espaço urbano da cidade Uberlândia-MG, o qual foi tombado pela Prefeitura Municipal e onde anualmente acontece a Festa do Congado. Fonte: <http://www.ipatrimonio.org/uberlandia-igreja-nossa-senhora-do-rosario/#!/map=38329&loc=-18.923705037987755,-48.279098516415644,17>. Acesso em: 08 set. 2022.

Gráfico 26 - Metodologia / Módulo III



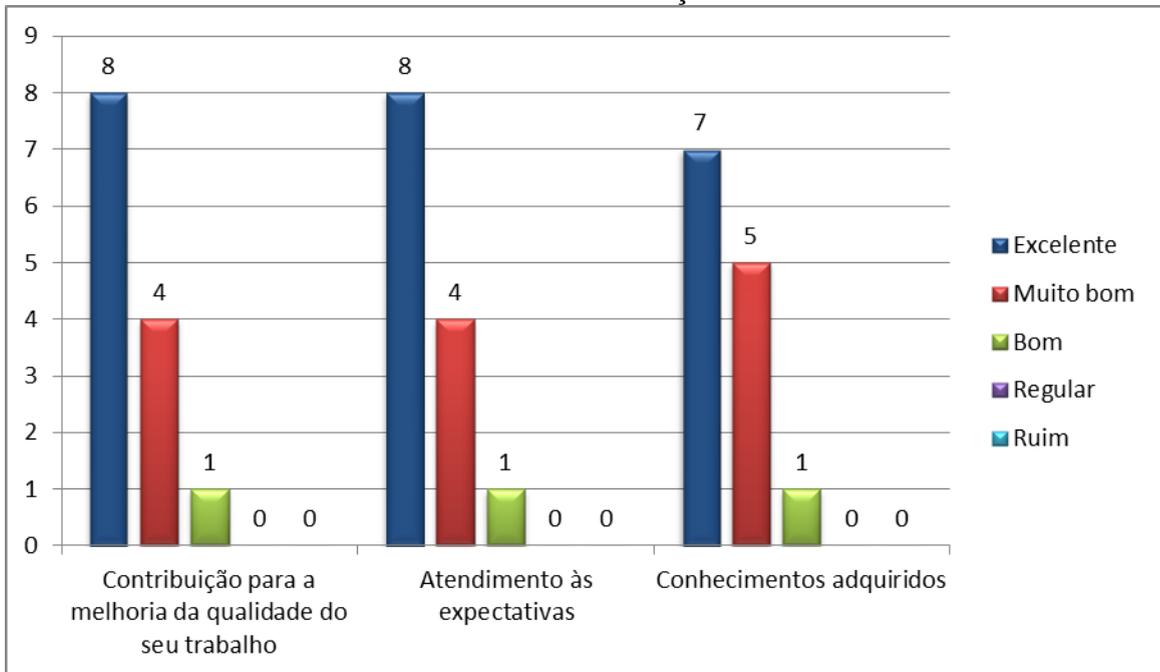
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 27 - Palestrante / Módulo III



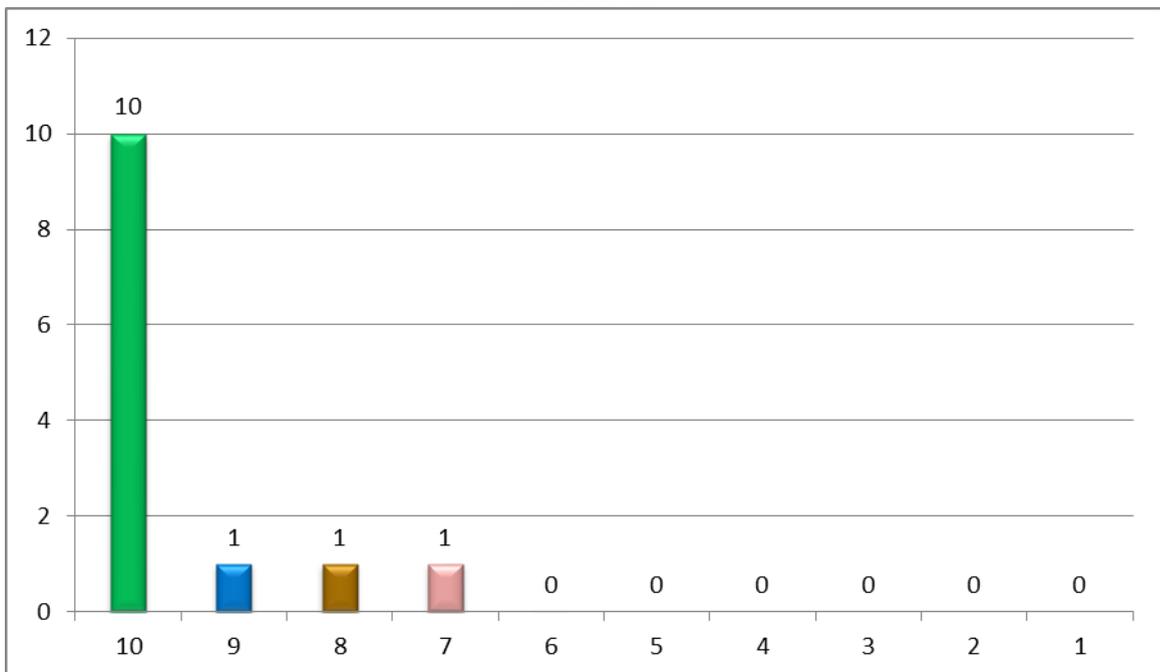
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 28- Autoavaliação / Módulo III



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 29 - Avaliar o curso em uma escala de 1 a 10 (Onde 1 é regular e 10 é ótimo) / Módulo III



Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 5 - Observações/Sugestões / Módulo III

\*Campo de preenchimento opcional

Elogios	Críticas	Sugestões	Outras Observações
•Gratidão	-----	•Atividades práticas	•Precisamos estudar mais sobre o racismo estrutural, conhecer as culturas e religiões.

#### 4.6 Módulo Formativo IV

Imagem 26 - Folder de divulgação da formação – Módulo IV



Fonte: Acervo próprio

No **Módulo IV**, intitulado “O racismo estrutural via linguagem”, estavam presentes 17 (dezesete) cursistas. Esse Módulo foi ministrado também pela Mestre Rosa Margarida de Carvalho Rocha, pois de acordo com a avaliação das pessoas participantes, o Módulo II, que ela ministrou, ficou com “sabor de quero mais” e o tempo precisaria ser maior.

A resposta dada na avaliação anterior, que culminou nessa formação, sublinha a importância e necessidade da formação contínua que permite à/ao profissional agregar conhecimentos que geram transformação. Observa-se nos dados apresentados o movimento ação-reflexão-ação.

Nessa direção, a reflexão surge da curiosidade sobre o fazer docente. Para Micheletto e Levandovski (20--), inicialmente essa curiosidade, esse ato reflexivo é ingênuo. No entanto, com o exercício constante, a curiosidade vai se transformando em crítica e deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada das/os profissionais que buscam a transformação por meio de sua prática educativa.

Freire (2001) afirma que apenas o refletir não basta, é preciso que essa reflexão leve a/o profissional a uma ação transformadora, fazendo-a/o pensar sobre os seus desejos, vontades, histórias. Ainda embasada no pensamento freireano, a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no pensar para o fazer e no pensar sobre o fazer. Para o autor, “o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (FREIRE, 2001, p. 39).

Nesse módulo, que teve como metodologia a roda de conversa, a ministrante iniciou fazendo uma retomada do Módulo II. Enfatizou a imprescindibilidade de reorganização curricular em colocar EREER como elemento constitutivo de currículo, partindo da descolonização do pensamento individual, coletivo e pedagógico, rompendo assim com o racismo estrutural e institucional.

A ministrante aponta como prática de descolonização do pensamento o educar o olhar para as leituras fidedignas da realidade educacional brasileira, que leva a enxergar os sujeitos sociais que estão na escola. *“É necessário caminhar nesse sentido para não haver convivência com atitudes fascistas, discriminatórias, homofóbicas...”*, enfatiza Rosa Margarida acrescentando que, diante dessa prerrogativa, o trabalho pedagógico considera a pluralidade étnico-racial brasileira, que é o objetivo central quando se trata da EREER, da Lei 10.639/03.

Imagem 27 - Slide – Descolonizar o pensamento

**DESCOLONIZAR O PENSAMENTO**

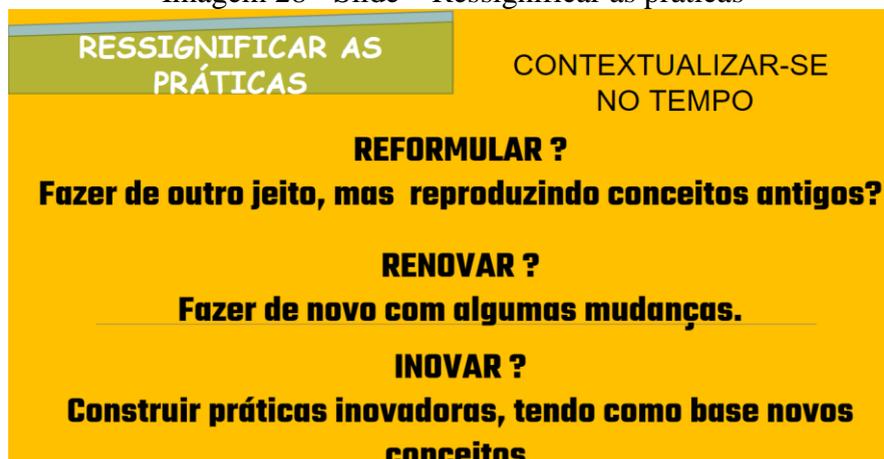
REPENSAR O CURRÍCULO  
E AS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS

- ROMPER COM O RACISMO ESTRUTURAL**
- REFLETIR SOBRE O RACISMO INSTITUCIONAL ESCOLAR**
- EDUCAR O OLHAR PARA LEITURAS FIDEDIGNAS DA REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA.**
- CURRÍCULO DE ACORDO COM OS SUJEITOS SOCIAIS PRESENTES NA ESCOLA**
- TRABALHAR O RECONHECIMENTO DA PLURALIDADE ÉTNICO RACIAL BRASILEIRA**

Fonte: Slide usado durante a formação – Módulo IV

Diante do exposto, são feitos questionamentos reflexivos de como ressignificar a prática educativa: *“Quais são as práticas que eu devo abolir? Quais são as práticas que eu devo inovar, renovar, transformar?”*

Imagem 28 - Slide – Resignificar as práticas



Fonte: Slide usado durante a formação – Módulo IV

Rosa Margarida sobreleva que o respeito à diversidade é paradigma mundial, que está presente na questão da sustentabilidade planetária – “*Precisamos nos contextualizar nesse tempo – século XXI*”. Exemplifica que trabalhar a questão do meio ambiente está além da fauna e da flora, que também é importante. Faz-se necessário um trabalho que pense a relação estabelecida entre as pessoas e com a natureza – isso é sustentabilidade planetária via justiça social. É considerar os grupos sociais que estão alijados desse processo de inclusão ambiental, abordando assim o racismo ambiental.

Quanto à reformulação do pensamento e das práticas, é ressaltado que não é continuar usando conceitos antigos, agora com o aporte das tecnologias, mas como já tratado, é ir além da fauna e da flora nas atividades ambientais, é trazer os grupos sociais em situação de vulnerabilidade, é observar como o grupo hegemônico – a branquitude, lida com as/os não brancas/os – é questionar os lugares de privilégio. Diante dos apontamentos trazidos por Rosa Margarida, destacaremos o uso das TDIC e o lugar de privilégio.

Observamos que o uso das TDIC, aqui tratado, deve estar atrelado para a superação do paradigma instrumental e à criação de novas metodologias. Segundo Bonilla (2010, p.40), “é necessário ultrapassar a ideia de uso das TIC como ferramenta de capacitação para o mercado de trabalho [...] ou então como meras ferramentas didáticas pra continuar ensinando os mesmos conteúdos na escola”.

O convite a um exercício mental também ocorre acerca do privilégio branco<sup>92</sup>, lembrando que esse privilégio está na estrutura social, devido ao currículo escolar não contemplar ou contemplar meramente de forma teórica uma educação antirracista que deve

<sup>92</sup> Para Israel (2012), o privilégio branco oferece benefícios cotidiano a um grupo específico, sem que ciba a esse grupo uma reflexão sobre os privilégios, nem sobre raça.

permeiar a práxis no ambiente escolar e, conseqüentemente, ser socialmente referenciado. É incumbência o trabalho que descortine os privilégios e traga as diversas identidades intencionalmente não hierarquizadas.

Renovar, aqui tratado, que é fazer de novo pensando a quem as mudanças servirão de sustentáculo. Inovar é construir práticas reparadas tendo como base novos conceitos. Reformular – Renovar – Inovar tendo como beneficiados diretos as/os estudantes.

Pensando a cultura como instrumento pedagógico, Rosa traz, dentre outras possibilidades, o cabelo como amostra de aprendizagem significativa da cultura africana e afro-brasileira, e como possibilidade de uma interlocução entre os conteúdos de diferentes áreas de conhecimento, conforme apresentado abaixo:

Imagem 29 - Slide – Estabelecendo Diálogos I



Fonte: Slide usado durante a formação – Módulo IV

Destaca que não podemos fazer uma educação para a negritude ou para a branquitude, mas a educação precisa ser de seres humanos para uma convivência adequada e para um processo de hominização. Conteúdos como a herança biológica e as características hereditárias estão colocados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para se trabalhar a questão étnico-racial. Diante disso, não há como a/o profissional da educação dizer que é preciso “parar o conteúdo” para inserir as questões étnico-raciais. É preciso criar um diálogo entre as áreas de conhecimento e as questões trazidas na Lei 10.639/03; é preciso que essa interlocução esteja sistematizada no currículo escolar.

Ainda exemplificando o cabelo, é demonstrada a viabilidade de uma oficina abordando a diversidade cultural, ética e humana, a diversidade de visões de mundo, a função social do cabelo por meio dos tempos, sugestão que pode ser aplicada nos diferentes níveis, etapas,

modalidades da educação e traz os diferentes padrões artístico e estético, contextualizados em diferentes épocas e culturas. Em face do exposto, códigos alfanuméricos da BNCC são apresentados para fundamentar a proposta.

No tocante aos cabelos, vale salientar que o cabelo crespo transcende a esfera estética. É uma ferramenta identitária de caráter político e de resistência que faz parte das lutas do MSNB para uma construção afirmativa e valorização da identidade afrodescendente.

Imagem 30 - Slide – Estabelecendo Diálogos II



Fonte: Slide usado durante a formação – Módulo IV

O slide anterior apresentado aponta alternativas de estabelecer diálogos entre a temática étnico-racial, as áreas de conhecimento e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Durante essa apresentação, inicia-se a conversação a partir da pergunta norteadora: “*Como trabalhar, por exemplo, com música no campo do saber da Educação Física, da Arte, da História, da Língua Portuguesa, da Língua Estrangeira?*”.

A cursista Aisha indica que trabalha as linguagens como forma de conhecimento. Em relação à Educação Física e Arte, aqui trazida como arte cênica, ela costuma trabalhar o corpo na forma de instrumento. Nas linguagens artísticas há a possibilidade de conectar a historicidade por meio da musicalidade, exemplificando o samba, uma música de África na condição de Língua Estrangeira. Mediando essa fala, Rosa salienta que a música e a arte têm uma fruição; diante disso não se pode pedagogizar toda música ou toda arte, mas se pode usá-las efetivamente como instrumento pedagógico. Ilustra a bandinha rítmica com possibilidade de trabalhar instrumentos africanos na Educação Infantil; no Ensino Fundamental as

referências de músicas africanas na *World Music*, nos anos finais o rap e outras músicas que são de herança africana como fonte de história, como fonte de Língua Estrangeira.

A docente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, Taja, discorre sobre o distanciamento entre essas duas etapas da Educação Básica, pois, segundo ela, nessa transição se perde muito quanto à atividade lúdica, sobre a arte, a música, a cultura, empobrecendo o aprendizado discente. O relato da professora vem ao encontro do que diz Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020, p.2):

A constatação dessas dificuldades justifica a necessidade de estudos teórico-conceituais que procurem esclarecer o processo de transição da brincadeira de papéis sociais para a atividade de estudo, elucidando as capacidades psíquicas que podem ser desenvolvidas nesse processo e que estão vinculadas ao pensamento teórico.

Para Taja, ousar fazer diferente é causar estranhamento, visto nos olhares das/os demais profissionais. A docente ainda ilustra uma prática pedagógica na qual, para trabalhar a cultura indígena, usou apitos, tambores, instrumentos de sopro, colheres de madeira e vestimenta. Mostrou, por meio do apito, os sons produzidos durante o dia, a noite, o motivo dos diferentes sons, deixou as/os alunas/os manusearem os materiais. O estranhamento foi levantado devido à atividade lúdica ser desenvolvida com uma turma de 4º ano. Diante dessa fala, Rosa mostra o quanto é preciso o fortalecimento dos argumentos para mostrar a necessidade e legalidade do trabalho, que ela conceitua como descolonizar do pensamento.

Descolonizar o conhecimento significa criar novas configurações de conhecimento e de poder. Então, se minhas palavras parecem preocupadas demais em narrar posições e subjetividade como parte do discurso, vale a pena lembrar que a teoria não é universal nem neutra, mas sempre localizada em algum lugar e sempre escrita por alguém, e que este alguém tem uma história (KILOMBA, 2016, p. 17).

Nessa lógica, a ministrante coaduna e parafraseia o raciocínio do cientista social Carlos Moore<sup>93</sup> ao iludir que saem da escola, das universidades turistas que não sabem o lugar onde vivem e não conhecem a realidade a qual estão inseridos.

Rosa Margarida rememora os cursos técnicos denominados Curso Normal, nos quais os estágios eram observações e práticas no espaço escolar e faz uma crítica à formação inicial, momento em que as/aos profissionais da educação finalizam o curso *stricto sensu* ou *lato sensu* sem ao menos, nem durante o estágio, terem “colocado os pés” na escola.

Hanna, uma cursista negra, relata que aos 53 anos de idade resolveu colocar tranças no cabelo, algo que não fazia desde sua infância, e uma amiga, não negra, gostou das tranças e

---

<sup>93</sup> Professor e escritor cubano de obras consagradas internacionalmente na discussão sobre racismo, marxismo e pan-africanismo.

quis fazer o mesmo. No entanto, essa amiga realizou uma enquete em uma rede social para saber a opinião das/os seguidoras/es, tendo uma rejeição grande destas/es, dizendo elas/eles que essa prática é de pessoas negras, fazendo-a desistir das tranças.

Intercedendo no relato da cursista, Rosa Margarida cita de forma ampla e não restrita a apropriação cultural e algumas conveniências da branquitude, como renegar a cultura africana e/ou utilizar alguns aspectos que vão trazer benefícios. *“É sabido que a trança representa uma cultura ancestral da qual somos herdeiros biológicos e culturais?”*, indaga a escritora que complementa: *“Essa trança tem toda uma conotação cultural que vai além da estética, é uma conotação social e política”*.

Ampliando a discussão das relações étnico-raciais no ambiente escolar, a ministrante trata da inevitabilidade de um Plano Gestor, organizado de forma colaborativa pela equipe gestora (direção, vice-direção e pedagogas/os). A obrigatoriedade do ensino da história da África e das/os afro-brasileiras/os não é uma exclusividade das/os professoras/es, não é individual, mas essa é uma prática constante que impede a institucionalização e a consolidação da Lei 10.639/2003. É preciso que a escola ofereça materiais para a implementação da lei, que a escola acompanhe e avalie essa aplicação, inclusive do Plano Gestor e suas metas para a inserção das questões raciais na instituição – assessoria e monitoramento.

De acordo com Souza (2015), o Plano Gestor é também conhecido como Plano de Ação. É um documento de reflexão e mudança contínua nas práticas, em que há a possibilidade de incluir, de maneira democrática, ideias e sugestões vindas de qualquer segmento da escola. Ele inclui informações como resumo do PPP, composição da equipe escolar, recursos físicos e materiais, planos de cada curso, conteúdos a ser trabalhados e todas as ações que serão desenvolvidas na escola ao longo do ano. É considerado um instrumento vivo, pois, todos os anos, é revisto e, quando necessário, modificado.

Imagem 31 - Slide – Plano Gestor



Fonte: Slide usado durante a formação – Módulo IV

Forma-se, referindo-se à direção escolar, e formar as/os demais profissionais da escola é imprescindível, frisa a interlocutora. A postura da direção, ao mencionar a resistência docente, não cabe diante de uma implementação legal se a equipe gestora não tem um Plano Gestor. Mais uma vez Rosa aponta a precisão do domínio teórico além do que consta em documentos como o PPP – é teoria e prática antirracista.

Indicadores de Proficiência no que se refere à EREER são tratados. Há uma reflexão um olhar sobre os livros didáticos, sobre as relações, os conteúdos, o diálogo com a comunidade escolar, dentre outros pontos que estão transversalmente no currículo escolar, conforme o o slide apresentado:

Imagem 32 - Slide – Alguns indicadores de proficiência pensando a EREER na escola

ALGUNS INDICADORES DE PROFICIÊNCIA PENSANDO A EREER NA ESCOLA	
DIMENSÕES	INDICADORES DE PROFICIÊNCIA
AMBIENTE ESCOLAR E EREER	Respeito às diferenças e ao pertencimento racial das pessoas.
MATERIAL DIDÁTICO	Variados e com iconografia e repertório imagético que informe e respeite a comunidade local.
TEMAS, CONTEÚDOS E DIÁLOGOS DISCIPLINARES	Trato da temática e seus conteúdos Históricos, políticos, científicos, econômicos e culturais feitos de forma transversal e interdisciplinar.
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS	Vivências e experiências de forma interativa, lúdica e prazerosa.
CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO	Conhecimentos promovendo formação, informação e reformulação de conceitos e preconceitos.
DIÁLOGOS COM A REALIDADE DA COMUNIDADE ESCOLAR.	Os vários seguimentos da comunidade escolar envolvidos ativamente da realização do projeto.

Fonte: Slide usado durante a formação – Módulo IV

As dimensões possuem indicadores que orientam e avaliam a proposta em ERER quanto ao ambiente escolar, respeito às diferenças, ao pertencimento racial da comunidade, as relações que são estabelecidas entre professor-aluno, a linguagem utilizada. É inaceitável comentários, como: “*Aquela sala parece uma senzala!*”, “*Aqueles meninos todos têm um pé na cozinha!*”, “*Eles não vão aprender, são todos moradores de favela!*”.

Rosa chama atenção para o que está posto nos materiais didáticos, que também faz parte do olhar descolonizador:

*A iconografia tem um repertório imagético que informe e que respeite toda a comunidade? Como estão as produções que fazemos na escola? As imagens colocadas nas atividades contemplam a diversidade? Com estão os temas, os diálogos disciplinares, os conteúdos históricos, políticos, científicos, econômicos e culturais? Esse trabalho é feito de forma transversal e interdisciplinar? (Rosa Margarida).*

Valorizar a cultura não é levar para a escola a capoeira, a congada e não as tratar como conteúdo, isso é apenas fruição. É preciso que as/os discentes percebam os conteúdos, as manifestações. Só valorizamos o que entendemos, salienta Rosa. O trabalho precisa acontecer concomitantemente à cultura como instrumento pedagógico e com o conhecimento científico para elevar os saberes discentes.

Como discute Silva (2010, p. 101-102):

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido aqui de forma ampla - o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas - está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão enquanto seres sociais. A questão torna-se, então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidades que constituem o currículo?

As vivências e experiências são aprendizagens significativas quando ocorrem de forma interativa, lúdica, prazerosa e é contextualizada com a cultura da comunidade escolar. Atividades assim elevam a autoestima e oportunizam a valorização e o pertencimento a um grupo, a uma cultura, à construção positiva da identidade.

Rosa Margarida acentua que o conhecimento precisa ser sistematizado, produzindo formação, informação e reformulação de conceitos e preconceitos. Trabalhar ERER não é ter um currículo para negras/os, é educar brancas/os, indígenas, japoneses, negras/os. É educar a todas e todos, afirma a ministrante que ainda sublinha que não existe implementação da Lei 10.639/2003 sem um diálogo com a comunidade escolar. Caso contrário, haverá dificuldades, principalmente quando o tema for religiões de matriz africana e povos tradicionais, devido aos conceitos, preconceitos e estereótipos cristalizados em relação ao racismo institucional, destaca a ministrante.

Por conseguinte, é feito o questionamento reflexivo: *“Quem sou eu na fila do pão do racismo educacional? Faço ou estou disposta/o as reorganizações propostas, descolonização de pensamento e com educadoras/es de forma pessoal, institucional e didática pedagógica?”*.

Imagem 33 - Slide – Racismo Educacional: Quem é você, educador?



Fonte: Slide usado durante a formação – Módulo IV

Em consideração aos questionamentos e à imagem apresentada, a professora Radhiya responde que ela é a antirracista e a pessoa que está aprendendo. Explicou que poderia ter essa resposta por ser uma mulher negra, por defender as pautas da negritude, por reconhecer e valorizar sua ancestralidade, mas há pessoas negras que não defendem tal pauta, disse a educadora, que continuou explicando que aprende porque está constantemente em busca e aprimoramento de conhecimentos, pois ele é algo que está em construção contínua. Ela aponta um conceito tratado na formação que despertou seu conhecimento sobre o racismo ambiental<sup>94</sup>.

<sup>94</sup> Segundo Pacheco (2007), o racismo ambiental é um produto da colonização tradicional, que exerceu controle

A educadora Aisha participa do bate-papo relatando que escutou em um grupo docente que “*não existe raça negra, existe raça humana*”, frase dita por uma pessoa e concordada por outras. Ela conta que não se sentiu pronta para estar na discussão por demandar tempo.

Contrapondo a essa concepção, Rosa menciona que raça, biologicamente se tratando de seres humanos, inexistente. O conceito de raça ainda persevera para os racistas discriminar um grupo social em função do seu pertencimento racial e biológico. Antropologicamente, raça existe porque ela ainda serve para hierarquizar os pertencimentos raciais. Esse conceito não foi posto pelo Movimento Social Negro, não é fruto de achismo, é científico, é fruto de estudos comprobatórios.

Embasamento teórico é essencial nessas discussões, caso contrário o grupo que questiona a ciência, os estudiosos orgânicos, ganhará mais força do que estão tendo no cenário atual, reforça Rosa, que mostra o livro “*Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*”, do africanista Carlos Moore, no qual ele coloca que o racismo não é uma questão cultural, é uma questão que surgiu há milhões de anos, ou seja, no início do mundo, quando os seres humanos começaram a dividir os recursos existentes; nesse momento houve escassez de recursos, os quais foram divididos para grupos de acordo com suas características, sendo as pessoas de pele negra as que receberiam os recursos minoritariamente.

A professora Hanna relata, emocionada e retraída, que mesmo sendo negra, está aprendendo a ser antirracista tem pouco tempo, ainda que seja vítima de racismo, inclusive religioso. Expõe que casou com branco para que os filhos não passassem pelo racismo vivido por ela. Hoje os filhos, já adultos, dizem que gostariam de ser negros. Diante do ocorrido, Rosa acolhe a educadora e diz que ninguém tem o direito de julgar se atitudes como essas foram certas ou erradas, foi a “solução” encontrada no momento.

“A tomada de consciência da opressão ocorre, antes de tudo, pelo racial” (GONZALEZ apud BAIRROS, 2000, p. 56), essa tomada de consciência se faz urgente e é uma das formas de tirar a negritude brasileira do lugar de subalternização, silenciamentos, invisibilidade, quebrando estereótipos que estigmatizam o povo negro, em especial a mulher negra. A educação é uma das ferramentas, que sendo libertadora, corrobora para tal superação e inclusão, logo, a formação continuada, a participação em Movimentos Sociais, como no MSN, favorecem esse movimento educador, sendo inestimável para a emancipação individual e coletiva.

---

sobre territórios já ocupados. São as injustiças sociais e ambientais que recaem de forma implacável sobre etnias e populações mais vulneráveis.

Consideramos que o racismo institucionalizado opera nas escolhas afetivas. Diante dessa premissa, há vasta literatura quanto à questão da solidão e afetividade da mulher negra e “mistura de raças”. Começando por essa última, há defensores de teorias racistas que enunciam o perigo das uniões inter-raciais, como Raimundo Nina Rodrigues (1862- 1906)<sup>95</sup>, que enunciava o perigo da mistura racial, perante a qual acreditava que a união inter-racial possibilitaria a degeneração física, moral e psicológica da população brasileira.

Rodrigues justifica o progresso da sociedade norte-americana devido à predominância da raça branca naquele país, pois nos Estados Unidos, os casamentos inter-raciais foram fortemente reprimidos, enquanto que no Brasil, negros e brancos se integraram, o que para ele seria uma das causas do atraso social do país (RODRIGUES, 1932, p. 7 apud PACHECO, 2008, p. 57).

Recorrendo à Oliveira e Santos (2018), consideramos o vínculo entre as escolhas afetivas e a solidão das mulheres negras, que os autores consideram carregado de determinações ideológicas.

Para os autores empenhar-se nesta discussão é relevante para contribuir paulatinamente para um processo de desconstrução, de transmutação de parâmetros que até então eram universais, imutáveis para dar lugar a novos modos de compreender o gênero e a raça, que diferentemente de outras raças e gêneros, possui o agravante de estar nas intersecções de minorias sociais, ou seja, da base da pirâmide social - mulher e preta. O movimento feminista negro tem um importante papel para dar evidência às vozes das mulheres negras e suas inúmeras reivindicações e pautas. Ao longo da história, a voz que até então fizera-se ouvir era a do homem branco, que de maneira incontestável instituiu padrões com efeitos quase que absolutos. Como percebemos ao estudar o racismo científico<sup>96</sup>, existia um modelo construído que era reconhecido como normal e sadio e o que se afastava desta identidade-referência, estava relegado a olhares racistas e deterministas. Artigos dessa natureza possuem fundamental importância dentro da academia. Trazer visibilidade às mulheres negras é de grande valia para que a pauta seja reconhecida e aprimorada, ainda convenções sociais desconstruídas também no meio científico. Em conclusão, temos como caminho para reverter estas desigualdades os esforços conjuntos; mais políticas afirmativas, uma educação mais libertadora para todos, sobretudo para os negros, que precisam de um resgate de sua ancestralidade por meio da história, em direção ao resgate de uma autoestima e consciência coletiva de raça, o combate constante aos estereótipos racistas atribuídos aos negros pelos meios de comunicação de massa e pelos livros e por fim, estratégias de promoção de igualdade de gênero com um recorte racial (GALENO, 2022, p.4).

Existe uma diferença entre ser antirracista e não ser racista, comenta a professora Nadifa. Para ela, antirracista exige um conhecimento mais amplo e os estudos corroboram

---

<sup>95</sup> Fonte: <http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/noticias/cientificismo-e-ficcao-de-nina-rodrigues/>. Acesso em: 14 out. 2022.

<sup>96</sup> De acordo com a professora de Antropologia na Universidade de São Paulo (USP), a historiadora Lilia Schwarcz, em entrevista à Galeno (2022), racismo científico é a construção de um aparato acadêmico para legitimar o que era ilegítimo, a posse de uma pessoa sobre outra. Tal teoria que vem ao encontro das teorias de branqueamento, potencializando no Brasil no século XX.

com essa prática. Ela ainda complementa sua narrativa dizendo que almeja ser antirracista, por esse motivo está na formação e que lhe falta argumentos para dialogar com crianças sobre a questão racial, o que difere com as/os adultas/os.

Nadifa diz que o racismo, em alguns casos, é abstrato para a criança e aponta a obra “O Avesso da Pele”, de Jeferson Tenório<sup>97</sup>, na qual o autor relata que percebeu o racismo com 12 anos de idade, como no filme “A Cor Púrpura”, que também traz uma percepção de racismo na adolescência.

*Quero ser antirracista desde o momento que eu acordo e lido numa sala de aula, num olhar, numa postura porque a gente vê o racismo não só nas salas, não só nos termos, a gente vê racismo em todos os passos. Quero me tornar uma antirracista em tempo integral! (Professora Nadifa).*

As crianças não têm consciência do racismo até uma determinada idade. A criança de 2 anos começa a perceber as diferenças, o tratamento diferenciado. Aos 3 anos, paulatinamente, vai desenvolvendo essa possibilidade de entendimento. Elas não conseguem verbalizar, conseguem externar, mas sentem e sabem, pronuncia Rosa Margarida, que apresenta para a professora Nadifa e demais cursistas, o livro “Alfabeto Negro”<sup>98</sup> e a coleção “Que história é essa!?”<sup>99</sup> para colaborar na fundamentação, linguagem adequada, no trabalho didático e pedagógico para a EREER.

Uma forma de garantir a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 é disponibilizar materiais que subsidiem a práxis no cotidiano escolar, aproximando a escola e sua pluralidade.

Uma boneca negra é mostrada pela ministrante como possibilidade de trabalhar a EREER com as crianças de Educação Infantil. Ela comenta que uma profissional dessa etapa da educação básica construiu bonecas para trabalhar os orixás, relacionando a prática à teoria do conhecimento em espiral de Piaget<sup>100</sup>, em que as estruturas são consolidadas e em cada estrutura são agregados conhecimentos.

A professora Ramla expõe que as bonecas podem ter representações diversas, como as tranças, difíceis de encontrar no comércio. Isto posto, ela traz que na Educação Infantil a

---

<sup>97</sup> Dados biográficos disponíveis em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/1239-jeferson-tenorio>. Acesso em: 15 set. 2022.

<sup>98</sup> AGOSTINHO, Cristina; ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. Alfabeto Negro. Mazza Edições. 1ª Edição – 2000. ISBN 9788571601895.

<sup>99</sup> ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. Coleção Que História é Essa?! Ebook. ISBN 9788589927246. 2 ed. 2020.

<sup>100</sup> “Segundo a teoria da espiral do conhecimento, o compartilhamento do conhecimento organizacional é derivado do conhecimento humano criado expandido por meio das interações sociais em uma ótica construtivista” (SANTA RITA *et al.*, 2008, p. 5).

criança de cabelo liso tem mais afago das/os profissionais dessa etapa, já a criança de cabelo crespo tem menos esse “colo” porque ela, muitas vezes, está com o cabelo trançado e ninguém vai desmanchar para arrumar novamente.

Sugestões de jogos para a formação docente são apresentadas para letramento racial<sup>101</sup> e alternativa de uma atividade a partir de conceitos e/ou categorias que incidem na vida cotidiana, como: antirracista, epistemicídio, colonizar o currículo, eurocêntrico. Adaptações dos jogos são demonstradas para desenvolver um trabalho com as/os estudantes das diferentes etapas da educação básica, conforme imagens a seguir:

Imagem 34 - Slide – Sugestão de Jogos: Conceitos

Que atividades você desenvolveria junto aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental contribuindo para melhor entendimento destes conceitos e expressões ?



Fonte: Slide usado durante a formação – Módulo IV

Imagem 35 - Slide – Sugestão de Jogos: Quebra-cuca / Parte I

**JOGO QUEBRA CUCA COMO JOGAR?**

1. Faça a correspondência entre as palavras do Tabuleiro das imagens e a letra do Quadro de Respostas.
2. Escreva, a frente da palavra, a letra que você usou.
3. Quando o coordenador do jogo fizer a correção, coloque, no Quadro de pontos, “•” se você acertou e “X” se você errou.
4. Conte quantos pontos você conseguiu fazer.

**QUADRO DE PONTOS**

Tabuleiro de imagens	Quadro de respostas	Pontos
1. Antirracista		
2. Epstemicídio		
3. Decolonizar		
4. Eurocêntrico		
5. Africanidades		
6. Etnocentrismo		
7. Colorismo		
8. Equidade		
9. Raça		
10. Afrocêntrico		
11. Racismo		
12. Discriminação		
13. Preconceito		
14. Diversidade		
15. Desigualdade		
16. Ancestralidade		
<b>TOTAL</b>		

Fonte: Slide usado durante a formação – Módulo IV

<sup>101</sup> De acordo com Almeida (2017), letramento racial é um conceito que remete à racialização das relações, ou seja, o estabelecimento arbitrário de direitos e lugares hierarquicamente diferentes para brancos e não-brancos, que legitima uma pretensa supremacia do branco.

Imagem 36 - Slide – Sugestão de Jogos: Quebra-cuca / Parte II

<p>Princípio de justiça redistributiva, proporcional, que se pauta mais pelas necessidades de pessoas e coletivos e por um senso reparador de dívidas do que pela sua igualdade formal diante da lei.</p> <p style="text-align: right;"><b>A</b></p>	<p>Atitude adversa perante características específicas e diferentes quanto a raça, gênero, orientação sexual, nacionalidade, religião, situação social, etc., que resulta na destruição ou comprometimento dos direitos fundamentais do ser humano, prejudicando-o no seu contexto social, cultural, político e ou econômico.</p> <p style="text-align: right;"><b>B</b></p>	<p>Opinião que se emite antecipadamente, a partir de informações acerca de pessoas, grupos e sociedades, em geral, infundadas ou baseadas em estereótipos, que se transformam em julgamento prévio, negativo.</p> <p style="text-align: right;"><b>C</b></p>	<p>É a discriminação exercida observando a tonalidade de pele. Quanto mais pigmentada uma pessoa, mais exclusão e discriminação essa pessoa irá sofrer.</p> <p style="text-align: right;"><b>D</b></p>
<p>Se manifesta na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem, não só o Brasil, mas toda a humanidade.</p> <p style="text-align: right;"><b>E</b></p>	<p>Remete a um conjunto de teorias, crenças e práticas que estabelece uma hierarquia entre as raças, consideradas como fenômenos biológicos. Doutrina ou sistema político fundado sobre o direito de uma raça de dominar outras; geralmente consideradas inferiores; atitude de hostilidade em relação à determinada categoria de pessoas.</p> <p style="text-align: right;"><b>F</b></p>	<p>Destruição de conhecimentos, de valores e de culturas não assimiladas pela cultura branca/ocidental. Levando em consideração o grupo social negro, ele se configura pela negação deste grupo da condição de sujeitos de conhecimentos por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade.</p> <p style="text-align: right;"><b>G</b></p>	<p>Tendência dos grupos ou sociedades de privilegiar a si mesmos e às suas concepções como superiores, num contexto de interações com coletividades de mesmo tipo. Os demais, por serem diferentes, não têm relevância. Há nesse caso um confronto com a modernidade que não prescinde da idéia de diversidade.</p> <p style="text-align: right;"><b>H</b></p>

Fonte: Slide usado durante a formação – Módulo IV

Imagem 37 - Slide – Sugestão de Jogos: Quebra-cuca / Parte III

<p>Uma ideologia dedicada a cultura africana que defende que se deve interpretar e estudar as culturas africanas e seus povos do ponto de vista de sujeitos.</p> <p style="text-align: right;"><b>I</b></p>	<p>Comumente é um termo usado para designar um grupo ou categoria de pessoas conectadas por uma origem comum, em virtude de uma mesma ascendência. Mas as ciências naturais afirmam apenas a existência da espécie humana. No entanto as ciências sociais concordam com este termo como uma construção social do racismo não pautada na biologia.</p> <p style="text-align: right;"><b>J</b></p>	<p>Que assume posição contrária ao racismo; que se opõe a qualquer prática racista, de discriminação ou segregação racial envolvendo ações e práticas nessa perspectiva.</p> <p style="text-align: right;"><b>K</b></p>	<p>Está relacionada à hereditariedade e representa uma forma respeitosa de honrar e lembrar dos antepassados. É a nossa identidade cultural herdada.</p> <p style="text-align: right;"><b>L</b></p>
<p>É o movimento importante na direção de reconhecer conhecimentos e experiências plurais, acolhendo as vivências históricas e contribuições de diferentes povos que formam a nação. Propõe ruptura epistemológica que torna possível a emergência de saberes silenciados no Brasil, especialmente das populações negras e indígenas.</p> <p style="text-align: right;"><b>M</b></p>	<p>Visão centrada em um modelo que valoriza o pensamento e experiência européia como universal em detrimento dos modelos de outras culturas desqualificando-as.</p> <p style="text-align: right;"><b>N</b></p>	<p>Princípios e valores que foram herdados dos ancestrais africanos, reterritorializados, reinterpretados, recriados, reconstruídos em solo brasileiro e utilizados para desenvolver atividades e vivências nas comunidades brasileiras.</p> <p style="text-align: right;"><b>O</b></p>	<p>Toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica.</p> <p style="text-align: right;"><b>P</b></p>

Fonte: Slide usado durante a formação – Módulo IV

É exibido um poema como possibilidade de promover um diálogo inter-religioso, sem proselitismo a qualquer religião:

Imagem 38 - Slide – Poema: O sagrado de cada um

**O SAGRADO DE CADA UM**

DEUS, ALA, JAVÉ OU BRAHMA,  
BUDA, TUPÃ, OLORUM.  
VIVA COM FÉ O “SEU SAGRADO”.  
RESPEITANDO O DE CADA UM!  
CATÓLICO, PROTESTANTE OU ATEU  
CANDOMBLECISTA, ESPÍRITA, JUDEU  
METODISTA, BUDISTA, EVANGÉLICO,  
HINDUÍSTA, BAHÁI, ESOTÉRICO  
SOMOS TODOS CIDADÃOS!  
VEJA A CONSTITUIÇÃO!



SOMOS TODOS DIFERENTES!  
COM O DIRETO GARANTIDO.  
NÃO VALE MAIS O RACISMO  
NESSE MUNDO TÃO DIVERSO.  
FIQUE ESPERTO!  
A NOSSA DIVERSIDADE  
CONSTRUÍDA A MUITAS MÃOS  
NUNCA PODERÁ IMPEDIR  
DE VIVERMOS COMO IRMÃOS!  
DIÁLOGO É SOLUÇÃO!  
(ROSA MARGARIDA)

Fonte: Slide usado durante a formação – Módulo IV

O coletivo apresenta possibilidades de trabalhar o poema contemplando: diversidade étnica, diversidade religiosa, respeito à diversidade, gênero textual, estrutura poética, localização geográfica do predomínio das religiões, estatísticas.

Finalizando a roda de conversa, surge a discussão das festas juninas ligadas ao catolicismo, nas quais crianças de algumas famílias evangélicas não participam. Quanto a esse contexto, Rosa diz que as festas juninas eram relacionadas aos santos católicos e não a uma festa da colheita, devido ao fato de a igreja católica ter um domínio político no Brasil e não a uma festa da colheita. Para se trabalhar religiosidade, festas, é preciso haver um diálogo com a comunidade, mais uma vez trazendo o Plano Gestor como primordial para a institucionalização da ERER. “*Não cabe mais trabalhar ‘Capelinha de Melão’, ‘Viva São Pedro, São João’. A escola pública é laica!*”, completa Rosa.

Nessa formação estavam presentes 22 (vinte e duas/dois) cursistas, sendo que 77% (setenta e sete por cento), isto é, 17 (dezessete), responderam a avaliação, a qual teve como capa desenhos produzidos por discentes do 5º ano da Educação de Jovens e Adultos/os (EJA), no ano de 2005, de uma instituição de ensino da rede pública municipal, onde a professora de Arte, que também atua na EMSSP, desenvolveu uma atividade multicultural com o intuito de trabalhar a representatividade por meio da releitura das máscaras, a partir do quadro “Operários”, de Tarsila do Amaral.

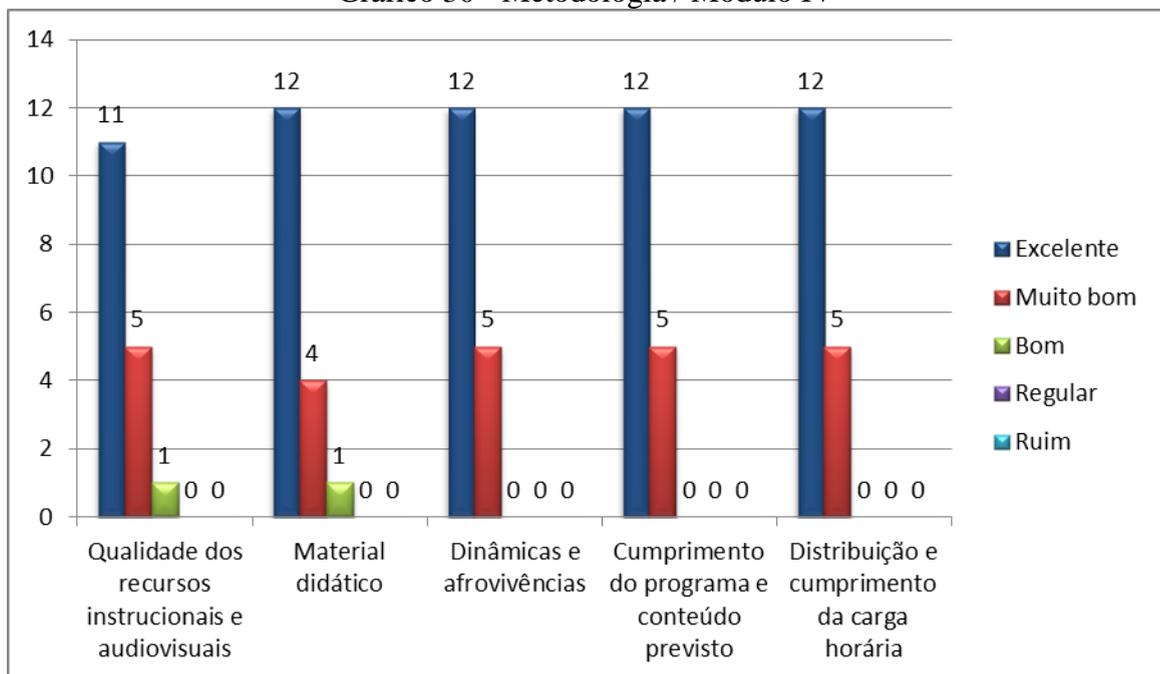
Imagem 39 - Capa do formulário de avaliação do Módulo IV



Fonte: Imagens cedidas pelas professoras de Arte da EMSSP

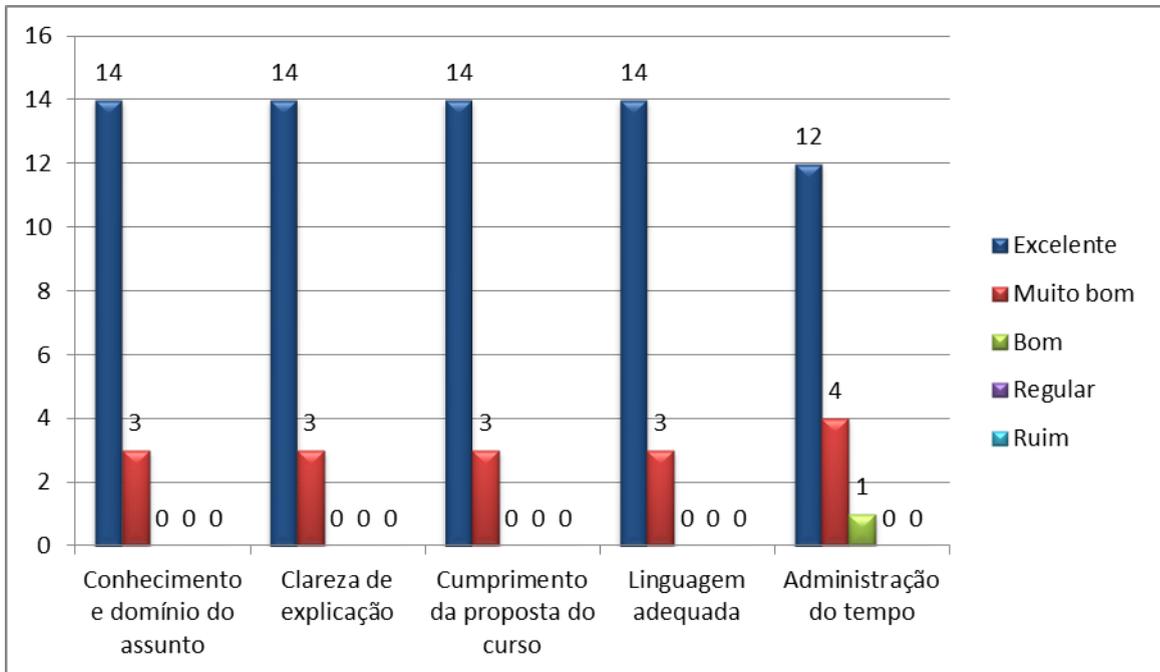
Os resultados obtidos a partir da avaliação das/os cursistas quanto a esse módulo foram abaixo apresentados:

Gráfico 30 - Metodologia / Módulo IV



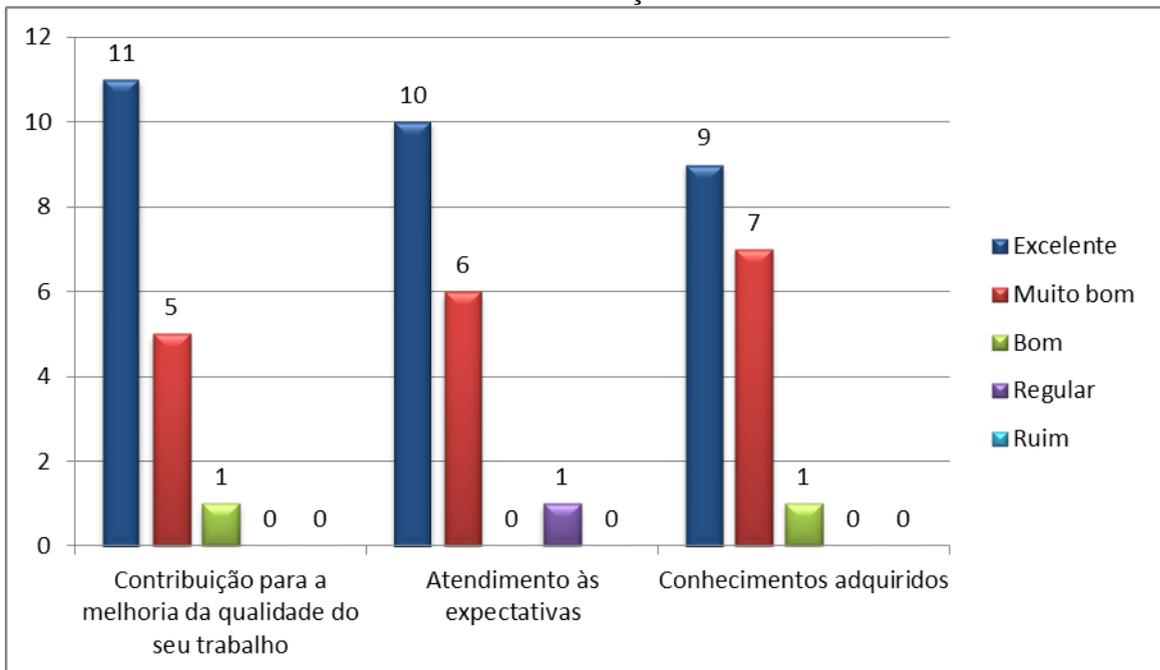
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 31 - Palestrante / Módulo IV



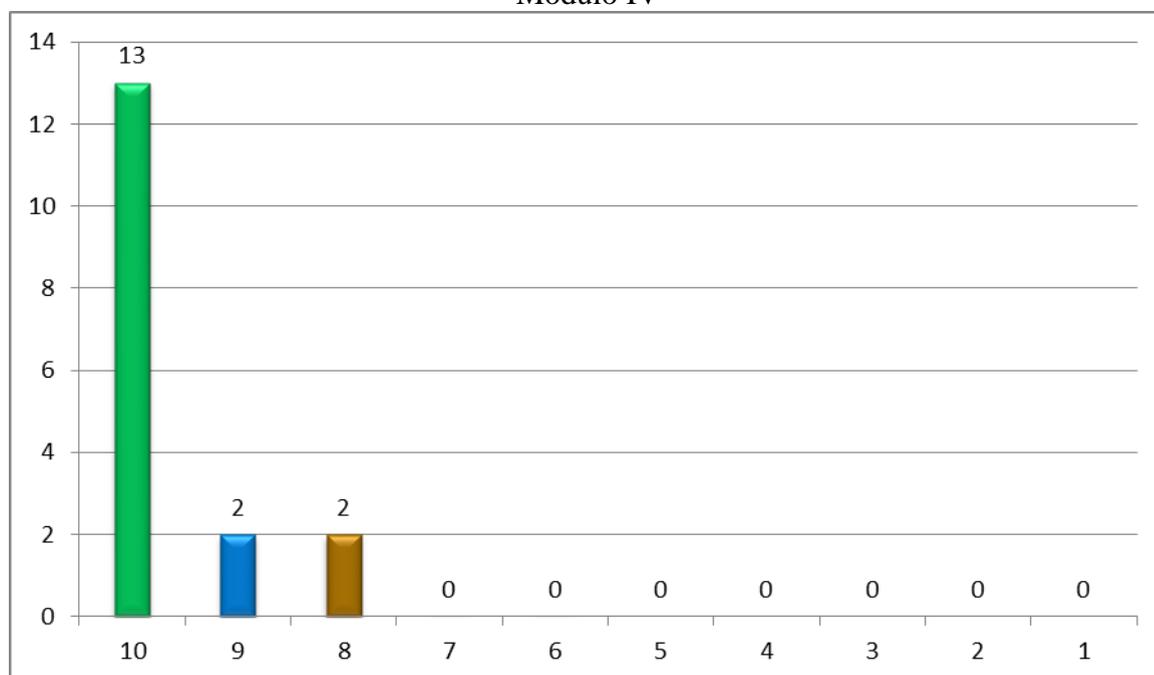
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 32 - Autoavaliação / Módulo IV



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 33 - Avaliar o curso em uma escala de 1 a 10 (Onde 1 é regular e 10 é ótimo) /  
Módulo IV



Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 6 - Observações/Sugestões\* / Módulo IV

\*Campo de preenchimento opcional

Elogios	Críticas	Sugestões	Outras Observações
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gratidão.</li> <li>• Maravilhoso, sempre muito aprendido!</li> <li>• Sempre muito reflexivo, instigante e com conteúdos muito bem abordados.</li> <li>• Formadora impecável.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudos periódicos/Ampliação dos estudos.</li> <li>• Oficinas práticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilizar por escrito as referências dos materiais apresentados e/ou comentados durante a formação.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa.

#### 4.7 Módulo Formativo V

O **Módulo V**, cognominado “Possibilidades de implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08”, foi uma exposição dialogada, mediada pela mestrandia Stella Santana da Silva Jacinto, que teve como objetivo apresentar as viabilidades de se efetivar a obrigatoriedade da inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, conforme preconizam as Leis. Relatos, registros e análise de experiências foram socializados pelas/os cursistas a partir das experiências formativas. Esse módulo contou com a participação de 15 (quinze) cursistas e a avaliação foi dialogada a partir de cada proposta trazida.

Imagem 40 - Folder de divulgação da formação – Módulo V



Fonte: Acervo próprio

Imagem 41 - Slide – Módulo V



Fonte: Slide usado durante a formação – Módulo V

O profissional Ayan menciona que precisa compreender mais a questão étnico-racial para implementar a lei. O mesmo sugere que outras formações ocorram e discorre sobre a importância de uma proposta no currículo escolar que atenda a todos os anos escolares da EMSSP.

A proposta do professor está contemplada na Lei do município de Uberlândia, Lei n. 11.444, de 24 de julho de 2013, que prevê a construção coletiva de um Plano de Ação dos Profissionais de Cada Ano de Ensino (PAPAE) por unidade escolar, objetivando revisar o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia na perspectiva da educação inclusiva.

A profissional da educação Dayo expõe que há variadas possibilidades de implementação, inclusive por meio de projetos a curto, médio e/ou a longo prazo. Salienta que o que inviabiliza a concretização são as demandas cotidianas, salientando também que a implementação precisa estar na rotina escolar. Aponta a possibilidade de uma sequência didática, tendo como suporte música, poema, histórias e o olhar sobre as imagens que não podem estar estereotipadas e um trabalho que não seja “a inclusão pela inclusão”. Lembra

que esse trabalho precisa ter como protagonista a figura discente que, processualmente, apresentarão o que precisa ser abordado.

A mediadora sobleva o quão é relevante o protagonismo discente e indaga o porquê de não iniciar propostas assim por meio de uma roda de conversa com as/os estudantes.

Precisamos ter propostas onde há a escuta ativa. Assim, estaremos também trabalhando a argumentação. Ouvimos pouco nossos alunos e nossas alunas. Sugiro iniciar essa conversa com perguntas norteadoras sobre os conhecimentos prévios acerca dos povos indígenas, da cultura afro-brasileira, africana, do que sabem sobre África (Stella Santana).

Possibilidades de trabalhar a identidade, em especial no ciclo de alfabetização, em que já existe essa proposta, aponta a moderadora, ampliando a orientação com o uso de imagens de múltiplas identidades: indígena, negra, loira, cabelo *black power*.

Durante a escuta participativa surgem alternativas diversas: momentos de leitura deleite contemplando os povos silenciados, variadas culturas; ditado de palavras de origem indígenas e seus conceitos, nesse instante são citadas denominações de cidade que são de origem indígena e um bairro de Uberlândia em que muitas de suas ruas trazem nomes de comunidades indígenas; frases fatiadas que abordam conceitos para a superação de racismo, preconceitos, estereótipos – *“Atividades assim dá para se trabalhar frase, sua estrutura, sinais de pontuação, coerência, o que já é feito, mas não com esse repertório”*, discursa a professora Radhiya.

A educadora Aisha cita uma atividade desenvolvida a partir da árvore genealógica e da linha do tempo em que foi norteadada pela proposta étnico-racial, observando as características físicas discentes e de sua ancestralidade. *“Nesse movimento descobrimos um aluno que teve avós indígena e africano”*, relata a docente. Ela também aponta uma atividade intitulada Ping-pong, que é um autorretrato falado, em que se desvenda características físicas e psicológicas. Salienta ainda que não há atividades prontas sobre a temática étnico-racial, que precisa estar hodiernamente nas aulas ministradas. *“Isso não é parar o conteúdo”*, complementa a mediadora, *“é efetivar a obrigatoriedade”*.

A mestranda frisa que a ERER está além de conteúdos, e deve estar presente na proposta curricular. E questiona: *“Como está a ornamentação da escola? Contempla a diversidade étnica? E as músicas, os textos, as práticas, as relações?”*. Surge a possibilidade de produção de um Plano de Ação construído conjuntamente pelo segmento de profissionais analistas pedagógicas/os.

A cursista Dayo observa que em algumas práticas há a implementação das leis, mas por falta de fundamentação não havia atentado a isso. Cita uma atividade que trabalhou a capulana<sup>102</sup> e outras possibilidades com a vestimenta, tecidos e ornamentos africanos, leituras objetivando deleitar, café filosófico resgatando a ancestralidade a partir de imagens, trabalho com material não estruturado.

Maisha comenta sobre a percepção de quantas propostas já acontecem, no entanto não fundamentadas e não registradas, o que ela entende como uma falha. Relembra as várias propostas e atividades desenvolvidas a partir do material “A Cor da Cultura”, que tem no acervo da escola.

Trazer a diversidade étnica até nas bonecas que são adquiridas para a Educação Infantil é uma forma de implementar uma EREER, comenta a docente Maisha. Ayan sugere enumerar as salas de aula com um sistema de contagem indígena, colocando a língua indígena e a língua portuguesa para ter a associação. A partir dessa ideia surge a de cada sala construir desenhos africanos e ter uma seleção de qual representará cada uma.

É exposta também a chance de uma brincadeira africana realizada pelo profissional de Educação Física e, após a aplicação, a fundamentação da brincadeira, sua origem.

A mediadora solicita o registro dessas práticas (Ver Apêndice D) para compor o Portfólio Digital. Sugestiona diversificadas informações de base do relato de experiência a priori e/ou posteriori à formação, como ampliação, modificação e/ou alternância de práticas de implementação das Leis com discentes, entre profissionais, nos documentos oficiais e na organização do ambiente.

---

<sup>102</sup> Vestimenta africana.

## CAPÍTULO V

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta pesquisa de mestrado consolidou seu objetivo central de desenvolver uma formação continuada e em serviço para o processo formativo para ERER, inicialmente proposta para professoras/es do Ensino Fundamental I de uma instituição de ensino do município de Uberlândia, ampliando o *corpus* com a participação de outros segmentos da escola. Os dados aqui apresentados partem da investigação a partir de questionários, da dialética e avaliação no decorrer da formação continuada em um movimento de ação-reflexão-ação, os quais tiveram como método de análise a triangulação.

#### 5.1 O lugar de fala das/os profissionais da educação: A construção da identidade do *locus* e do *corpus* e as implicações em uma ERER

*O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social (RIBEIRO, 2017, p. 37).*

A epígrafe de Djamila Ribeiro<sup>103</sup> situa ao que se propôs esta pesquisa-ação a partir de estudo com abordagem qualitativa, produzindo a investigação descritiva e participativa com direito a voz e vez no processo de construção individual e coletiva, “consagradas para informar a ação” (TRIPP, 2005, p. 447), na e com as/os profissionais de educação da EMSSP.

Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de *locus* social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo (RIBEIRO, 2017, p. 37).

A identidade do *locus* - escola participante - constitui-se em um lugar específico de fala: a periferia de Uberlândia. “Perceber como é trabalhada a cultura periférica no contexto escolar facilitará analisar de que forma assuntos que permeiam as periferias, em que está situada boa parte das escolas públicas, estão sendo (ou não) abordados” (SILVA, 20--, n.p).

O lugar social nos apresenta uma trilha com implicações das posições sociais simbólicas, que possibilita explicar o discurso de forma mais fidedigna, como Amaral (2005,

---

<sup>103</sup> Djamila Taís Ribeiro dos Santos é uma filósofa, feminista negra, escritora e acadêmica brasileira.

p. 104) descreveu sabiamente que “é preciso conhecer as condições de constituição do grupo no qual ele funciona”.

Partindo de um olhar da constituição do grupo, nessa primeira etapa para o desenvolvimento do projeto de pesquisa, leituras acerca da identidade do *locus* e *corpus* ações foram consolidadas quanto à proposta inicial de uma formação continuada e em serviço em EREER com a contribuição das TDIC e outras sendo aperfeiçoadas, conforme análise e ao que direcionava a pesquisa-ação.

A proposta de promover uma formação continuada e em serviço se delimitava a docentes do Ensino Fundamental I. A partir da exposição do que seria o desenvolvimento do projeto de pesquisa de mestrado, segmentos da docência da Educação Infantil e da equipe gestora, compostos por analistas pedagógicas/os, direção e vice-direção, aderiram à propositura.

Com base na manifestação de diferentes segmentos da educação em estar na formação continuada, podemos observar que a/o profissional da educação tem consciência da importância e da legalidade em implantar no currículo uma EREER. Freitas (2006) nos diz que é necessário que as/os professoras/es e as escolas estejam convencidas/os da necessidade e da viabilidade de transformação da sua prática, para que busquem construir condições adequadas ao trabalho, com vistas a uma educação antirracista por meio da formação desmistificada, revisada e estruturada para atender as necessidades educacionais diferenciadas e construídas a partir de uma ação-reflexão-ação<sup>104</sup> conjunta. Para Almeida (2004), a/o docente continua tendo basicamente a mesma formação de 20 ou 30 anos atrás que não a/o prepara para enfrentar situações conflituosas e ainda assim considera o público homogêneo.

A formação continuada pode possibilitar a refletividade e a mudança nas práticas para superação do racismo, dos silenciamentos, das variadas manifestações de exclusão, corroborando com as/os profissionais na tomada de consciência de suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando estratégias com o intuito de enfrentá-las.

Nesse sentido, não basta ter ciência das dificuldades da profissão, faz-se necessário refletir e buscar soluções coletivas e individuais, em que cada profissional comprometer-se-á em contribuir na condição de agente de transformação social, com sua prática sustentada por arcabouço teórico, para a transformação estrutural do currículo escolar, legitimando as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

---

<sup>104</sup> Prática pedagógica reflexiva.

Salientamos, por ora, que nesse lugar de fala, agora não restringindo ao universo escolar, mas ampliando à RME/UDI, há uma existência que antecede leis e diretrizes específicas quanto à ERER: A LOM, aprovada no ano de 1990, treze anos precedente à 10.639/03.

A LOM, em seu Artigo 165, garante planos, programas e projetos para a promoção do “bem-estar de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (UBERLÂNDIA, 1990). Constatamos que, independentemente da suma importância e antecedência em mais de uma década às leis maiores, a LOM foi elaborada com a participação de movimentos populares, ou seja, de forma participativa e democrática, foi aprovada e arquivada.

Essa lei municipal também prevê a revisão curricular e formação continuada, no documento denominada reciclagem e treinamento, mas é desconhecida teórica e efetivamente, como podemos constatar na fala de uma cursista: *“Deveria ter uma formação continuada nessa temática oferecida pela prefeitura ou se já tiver de ser mais bem divulgada”*.

Refletimos sobre esse lugar de fala e retomamos os estudos trazidos por Souza (2006 apud Oliveira (2009, p. 76-77), que caracteriza a política do município uberlandense como tradicionalista, centralizadora, patrimonialista, clientelista e conservadora. O desafio de transformar em práticas o que está garantido nos marcos e dispositivos legais ainda permanece e descortina a ineficácia do ordenamento jurídico.

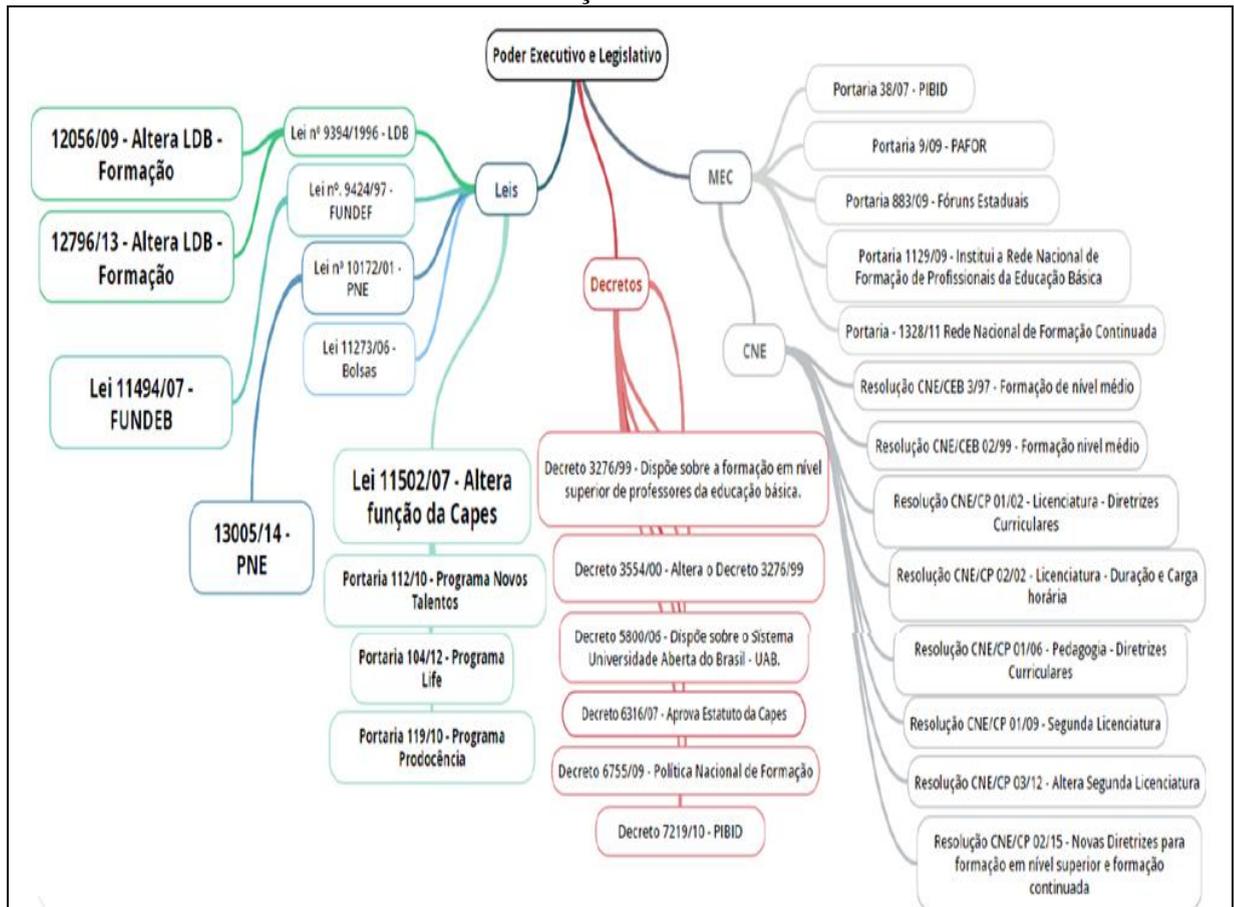
Lembramos que o município já foi penalizado por meio de mais de uma ação movida pelo descumprimento das leis antirracistas e que esse mesmo *locus* social de onde falamos conta com um espaço específico de formação desde o ano de 1991, o qual já contou com um núcleo para corroborar na educação equânime, especificamente na pauta antirracista, o NERER (2014 – 2016), o qual desenvolvia formações no Cemepe e nos diferentes espaços educativos, com destaque para a formação em serviço.

As formações no Cemepe foram desenvolvidas considerando as práticas educativas no interior das unidades escolares e demais espaços formativos da cidade como práticas sociais que precisam ser contextualizadas e devem abranger as especificidades locais para que sejam transformadoras (UBERLÂNDIA, 2016, p. 9).

As políticas públicas servem a interesses de governos e nem sempre são políticas de estados e ainda podem ser paliativas, afetando uma continuidade de propostas. Miguel e Ferreira (2015, p. 30) discutem que “podemos conceber as políticas docentes como uma teia complexa com múltiplas influências”. Destacamos que a política de formação das/os

profissionais da educação parte de uma esfera superior que ancora políticas estaduais, municipais e distrital, visando à educação de qualidade, por meio de referenciais legais.

Imagem 42 - Mapa dos Referenciais Legais da Política de Formação de Professores da Educação Básica



Fonte: Oliveira e Leiro (2019, p. 9).

Ancorar em instâncias macro também é refletir amplamente sobre a educação que não é simples e não pode ser resumida apenas às análises de dados isolados. O cenário macro, que influencia no micro, passa por substanciais fatores, como tratado no primeiro capítulo deste trabalho, que exacerbam os dificultadores para uma ERER.

Segundo Prado e Fátima (2016), o mito da democracia racial impede o trato de forma adequada das questões raciais existentes na escola e principalmente em sala de aula, exigindo das/os docentes saberes e formação específica para fundamentação e execução do que é posto na lei.

A Resolução nº 1 de 17/06/2004 CNE/CP, em seu Art.2º estabelece:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de

interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004, p.1).

Ademais, o racismo, por estar estruturado, institucionaliza-se nas diferentes instâncias, impedindo a efetivação de uma educação antirracista e a permanência de um currículo que subalterniza corpos e histórias que não sejam caucasianos.

O racismo estrutural e institucional tem como consequência as políticas públicas ineficazes para o cumprimento das referidas leis que norteiam a práxis em EREER, constatadas em respostas como *“Falta conhecimento de como trabalhar as temáticas e também resistência”, “[...]principalmente na minha área que é ensino religioso, onde tem que ser abordado as religiões de origem africana e indígenas, praticamente não consigo abordar as temáticas em sala de aula”, “O currículo voltado à alfabetização permite pouco tempo para explorar a temática das leis”, “[...] Acho que o déficit começa na graduação, onde não se aborda essa temática no currículo, depois, no ambiente de trabalho onde, muitas vezes se comemora em datas específicas (Dia do Índio, Dia da Consciência Negra) sem criar um projeto significativo e detalhado sobre os temas”*.

Trabalhar EREER não é uma diretriz sugestiva, é uma obrigatoriedade legal. Não há a opção de não implementação no que tange às Leis, além de que precisa ser um trabalho cotidiano presente no currículo escolar. Ainda assim, ao indagarmos se as pessoas participantes já desenvolveram ou estão desenvolvendo projetos acerca das temáticas abordadas nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, 65,1%, estas manifestaram que não, e 34,9% que sim.

Observamos que as atividades desenvolvidas ou não pelas/os cursistas apontaram para pluralidade identitária. Propostas estereotipadas, folclorizadas e com carência teórica, como o trato da diversidade étnica em datas pontuais. Em contrapartida, há práticas à luz de uma educação antirracista, representando 34,9% do universo do corpus, e um interesse na participação voluntária da formação continuada, na qual o público se manteve presente nos módulos.

O “Dia do Índio”, atividade pontual e descontextualizada, minimiza a diversidade étnica, linguística e cultural dos povos indígenas, ainda que no Brasil existam mais de 800 mil indígenas, divididos em 305 etnias, com cerca de 274 idiomas (IBGE, 2010). Há quase três décadas, desde 09 de agosto de 1995, foi estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU) o Dia Internacional dos Povos Indígenas, visando à inclusão social desses povos ainda marginalizados, à manutenção e valorização de sua identidade e heranças

milenares que esses povos transmitiram para as mais diversas civilizações. A nível Brasil, desde 8 de julho de 2022, a Lei n. 14.402<sup>105</sup>, projeto da deputada federal Joenia Wapichana<sup>106</sup> (Rede-RR), define o Dia dos Povos Indígenas, objetivando explicitar a diversidade das culturas dos povos originários.

Quando a professora Dayo, a partir de seu lugar de fala, narra que “*O racismo no Brasil se esconde por trás das palavras e expressões*”, referindo-se ao que presencia nas diferentes escolas em que atua, evidencia o racismo no currículo oculto. Para Araújo, esse tipo de currículo está presente no currículo oficial e “não é algo neutro, muito pelo contrário, ele é ideológico e carregado de interesses políticos, econômicos e culturais” (ARAÚJO, 2018, p. 38), por isso populações como a negra, cigana, indígena são invisibilizadas nos currículos.

É sabido que a população periférica é constituída por maioria de negras/os, que é o total de pessoas autodeclaradas pretas ou pardas. Segundo Silva (2019, p. 11), “há um padrão de vivência da população negra dentro dos centros urbanos brasileiros, que em geral reside nas áreas desvalorizadas das cidades, geralmente na periferia urbana”. A despeito disso, esse quadro se diferencia quando tratamos de profissionais com ensino superior que atuam nesse espaço, pois os resultados da pesquisa na EMSSP apontaram que das 43 pessoas respondentes da pesquisa, 48,80% se declaram branca, 39,50% parda, 11,60% preta e nenhuma indígena. Vale salientar, que usamos as mesmas categorias do IBGE.

Dados referentes ao 1º trimestre de 2020, alusivos aos estudos do IDados<sup>107</sup> a partir de levantamento feito com base em dados da PNAD Contínua, citados por Freire (2020), embora as políticas afirmativas, como a lei de cotas, tenham ampliado o ingresso de pessoas negras no ensino superior, estes ainda não são satisfatórios: 35% das/os negras/os com ensino superior trabalham em cargos que dispensam diploma. Esse percentual é menor entre brancas/os: 28,5%. Em referência ao estudo, no 1º trimestre de 2015 havia 4.338.947 pessoas negras e 10.214.445 pessoas brancas empregadas. No mesmo período de 2020, os números, respectivamente, passaram para 6.823.065 e 12.339.708.

Para Hall (2005), mesmo que as diferenças sejam naturalizadas ou essencializadas, podemos aqui abrir um parêntese para a “democracia racial” como um mito, elas são vivenciadas subjetivamente, interseccionando a profissão, com o gênero, a cor/raça, a origem

---

<sup>105</sup> Fonte: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1569003997/lei-14402-22>. Acesso em: 14 out. 2022.

<sup>106</sup> Única mulher indígena eleita no Congresso e a segunda indígena na história do Parlamento brasileiro. Fonte: link <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2022/07/joenia-wapichana-unica-deputada-indigena-do-brasil-usa-calma-como-estrategia-no-congresso.shtml>. Acesso em: 14 out. 2022.

<sup>107</sup> Consultoria especializada em análise aprofundada de dados, com rigor científico e técnico.

social, a sexualidade e a geração, na forma como compreendem sua trajetória profissional, construindo o identitarismo.

No que tange à construção da identidade, a pesquisadora Gomes (2002) menciona que a escola passa a ser entendida como instituição formadora não só de saberes escolares, mas de saberes sociais e culturais, considerando que a educação e a cultura exercem um valor significativo no processo de construção das identidades.

No que concerne à atuação profissional das/os participantes da pesquisa, os dados apontaram que quase metade das/os profissionais da educação atua em mais de uma unidade escolar, representando 44,2% das/os respondentes do questionário, elemento que aponta a importância da formação para alcançar diferentes espaços educacionais, com qualidade e competência, não no sentido de talento, mas, sim, das competências preconizadas por Ramos (202-), que não limita a pedagogia das competências à escola, mas se instaura nas diversas práticas sociais pelas quais as pessoas se educam.

A frase concebida por uma cursista, *“Eu tenho dificuldades, por não ter estudado a fundo o tema. Tenho uma noção mínima”*, corrobora com Freire (1996), no que tange que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” e que “pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”, observamos que a educadora e o educador são agentes de construção, questionadoras/es de sua prática, dispendo das principais fontes de conhecimento em sua área: leituras de jornais, revistas, artigos científicos, participação em congressos, seminários e outras formações continuadas que cooperam para sua prática emancipatória em um ou mais espaço educacional.

Para Nóvoa:

[...] a ausência deste processo de reflexão e atualização, sobre o professor e a ação do mesmo faz com os sujeitos não tenham consciência do mundo e a ele apenas se adaptem: somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, “de distanciar-se dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é, e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se (1995, p. 42).

Analisando as respostas a respeito das disciplinas, observamos que as leis 10.639/03 e 11.645/08 não estão presentes nos Componentes Curriculares em sua totalidade, tampouco no currículo escolar. Sincronicamente, as respostas apontaram a implementação compassada com destaque em História e Língua Portuguesa no 5º ano.

Em referência às respostas dadas aos materiais disponibilizados pela unidade escolar, com vistas à implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, as/os respondentes disseram não

ter conhecimento de materiais para esse trabalho: 48,80% manifestaram que há de uma a cinquenta exemplares de livros literários; 67% não têm conhecimento de jogos e/ou brinquedos e 81% desconhecem outros materiais que corroboram para uma educação em ensino da História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena, mas esse mesmo quantitativo apresentou outras possibilidades de materiais, como, em especial, livros didáticos e filmes.

No que tange ao Clima Cultural do ambiente escolar para implementação das Leis, foi quase unânime que há clima para a concretização dos preceitos, pois 46,5% consideram o clima bom, coincidindo essa porcentagem com as pessoas que consideram ótimo, ou seja, um universo de 93%.

Salientamos ainda que mesmo que o clima seja favorável, as dificuldades mencionadas para essa não efetivação das leis, conforme apontado pelo *corpus*, foram, principalmente: a demanda de trabalho, currículo extenso, oferta de materiais, oferta de cursos de formação continuada, racismo institucional e falta de conhecimento, falta de políticas públicas, déficit na formação inicial, crenças, conceitos e preconceitos. Ratificando as respostas quanto ao clima cultural favorável, respostas dadas alegaram orientação da equipe gestora da unidade escolar para o trabalho em EREER, em diferentes momentos, como reunião e no que denominam módulo. Contudo, 65,1% relataram que não desenvolveram ou estão desenvolvendo projetos acerca das temáticas abordadas nas Leis 10.639/03 e/ou 11.645/08.

Se há clima cultural para uma educação antirracista, quais impedimentos para essa concretização de libertação do *status quo* de uma educação eurocêntrica? A estrutura social e política mantém edificado o racismo que coadjuva com a resistência, a formação inicial e continuada precária e às vezes até inexistente, com a coibição de avanços de importância fundamental para compreender e valorizar a diversidade social e cultura do Brasil.

A escola como um espaço para o desenvolvimento da educação formal pode ser considerado um ambiente contraditório e de conflitos que corroborar com a manutenção das relações humanas desiguais, assim como cria mecanismos para formação de relações humanas democráticas, pautadas no respeito às diversidades. Igualmente, ao estudar a trajetória histórica da educação no Brasil, percebe-se a exclusão e invisibilidade da população negra e da população indígena, ausentes desde os conteúdos programáticos até a proposta de debates e ações. Este cenário contribui para a formação de um espaço escolar em cuja história e cultura dessas populações, bem como suas expressões, são omitidas e silenciadas, o que acarreta, muitas vezes, com a formação de estereótipos estigmatizados, preconceitos, intolerâncias e diferentes formas de discriminação (DE ALENCAR, 2018, p. 2).

Enfatizamos ainda que a EMSSP, unidade escolar pesquisada, possui em seus documentos oficiais propostas que contemplam as leis, mas 44,2% das/os participantes desconhecem os documentos escolares.

Os documentos oficiais da EMSSP (PPP – Plano de Formação – Regimento Interno – PAPAE) contemplam o respeito à diversidade, perpassando pelo sujeito sócio-histórico-cultural. Tais documentos tiveram a obrigatoriedade de abranger uma Educação em Direitos Humanos, com destaque na questão étnico-racial, na gestão municipal 2013-2016, conforme aponta Silva (2019), ao trazer os documentos norteadores da RME/UDI propostos pelo Movimento Permanente para a Reorientação Curricular, articulados com a concepção de Cidade Educadora<sup>108</sup> - a reconstrução/atualização dos PPP, Regimento Interno e os Planos de Formação *in loco* que tiveram base comum os diálogos entre a comunidade escolar, as redes, as/os parceiras/os e as/os profissionais envolvidas/os no processo educativo.

De acordo com o conceito de “Cidade Educadora”:

[...]consolidou-se no início da década de 1990, em Barcelona, na Espanha, onde se realizou o primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras. Esse Congresso aprovou uma carta de princípios básicos que caracterizam uma cidade que educa [...] Uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa quando, além de suas funções tradicionais — econômicas, social, política e de prestação de serviços — exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania... A relação entre Escola cidadã e Cidade Educadora encontra-se na própria origem etimológica das palavras “cidade” e “cidadão”. Ambas derivam da mesma palavra latina: *civis*, cidadão, membro livre de uma cidade a que pertence por origem ou adoção, portanto sujeito de um lugar, aquele que se apropriou de um espaço, de um lugar (GADOTTI; CENPEC, 2006, p. 2-3 apud SILVA, 2019, p. 51-52).

Ressaltamos que essa pesquisa traz análises de diferentes momentos históricos e de gestão da esfera nacional à municipal, em um constante movimento dialético para uma análise dos resultados mediante o contexto de sua aplicação: Pandemia de coronavírus. Momento em que em um curto espaço de tempo as escolas se viram obrigadas a usar as ferramentas digitais, impostas e necessárias pelo distanciamento social, por meio de aulas remotas e híbridas, sem uma diretriz do MEC, em um itinerário marcado por mudanças de gestão desse Ministério, de abandono, indefinição, imprevisto, precariedade de formação, sucateamento de equipamentos e o descortinamento de uma exclusão digital.

Assim, a perspectiva crítica é a premissa para o rompimento com essa racionalidade que, ao mesmo tempo em que foi fundante de um avanço tecnológico muito veloz, não se relaciona com a concepção de educação como direito, segundo Adorno e Horkheimer (1985).

---

<sup>108</sup> Slogan usado pela gestão municipal 2013-2016.

Para tanto, as novas formas de promover o saber colocavam os professores em uma nova adequação e modelagem, necessitando de uma apropriação mais rápida, carecendo um preparo imediato. Mas, sabemos que a maior parte docente não contava com todo um preparo para encarar esse novo contexto que necessita de habilidades em relação aos meios tecnológicos. A carência de uma formação tecnológica é algo constante nas instituições brasileiras, em virtude de os professores não serem adeptos ao uso das tecnologias com fins pedagógicos, em que no momento atual, isso ocasiona uma verdadeira corrida contra o tempo, pois os mesmos terão que trabalhar o dobro, para buscar recursos, métodos e aparatos, a fim de levar o conhecimento ao seu alunado (ALMEIDA *et al.*, 2020, p. 2).

As/Os educadoras/es foram as/os protagonistas neste local social, corroborando para que as aulas com o aporte das TDIC ocorressem superando (ou ao menos minimizando) a resistência aos recursos tecnológicos como ferramenta, ainda que dados apresentados em pesquisas e em publicações, realizadas nas últimas décadas, tenham demonstrando que a utilização das TDIC no contexto educacional é um desafio ainda a ser conquistado (KENSKI, 2012)

Destarte, no que tange ao uso das TDIC para aplicação do projeto de pesquisa, evidenciamos uma facilidade das/os participantes em estar em uma experiência formativa mediatizada por ambiente virtual de aprendizagem. Isso porque as/os profissionais da educação

[...] tiveram que se reinventarem em um período de tempo muito curto e o uso das novas tecnologias passaram a fazer parte da sua atual metodologia. Com isso, os contatos constantes com essas despertam no professor a vontade de continuar incorporando tais métodos mesmo no período pós-pandemia (ALMEIDA, 2020, p. 8).

Segundo Freire (2004) apud Santos e Sá (2021, p.3),

[...] para o desenvolvimento do trabalho docente, é fundamental que os professores se apropriem constantemente dos avanços da ciência e das teorias pedagógicas, a fim de agregar à sua profissão um profundo conhecimento das práticas docentes já existentes e daquelas que surgem a cada dia.

Em referência ao uso das TDIC para uma formação continuada e em serviço em ERER, priorizando as plataformas gratuitas, um maior número optou pelo uso do *Google Meet*, sendo: 85% *Google Meet*, 10% *YouTube* e 3% qualquer plataforma virtual.

Apesar da diversidade de aparatos tecnológicos digitais já inseridos desde a década de 80, nas escolas brasileiras, constata-se que estes suportes tecnológicos ainda não são utilizados como meios capazes de promover significativas alterações nas práticas pedagógicas escolares. As tecnologias e mídias digitais, entendidas ainda como simples recursos didáticos, ainda não são utilizadas em todas as suas potencialidades

pelos docentes, a fim de promover melhorias nos processos de ensino educacional (VALENTE, 2013, p.4).

Abordando propostas de formação continuada em EREER com o aporte das TDIC, foi indicado uma formação que contemplasse a prática de forma lúdica e não pontual, ou seja, que não se limitasse a datas comemorativas, principalmente na temática africana e afro-brasileira, ficando quase ausente a solicitação pela temática indígena. Vejamos alguns exemplos: *“Propostas mais práticas de como aplicar o tema em sala de aula”, “A importância da cultura afro-brasileira no desenvolvimento do país”, “Desenvolvesse projetos com dança, música, instrumentos com os alunos na escola. Não ficar só na teoria”, “Gostaria de aprofundar as questões afro-brasileiras”, “Como elaborar e produzir atividades lúdicas e que chame a atenção dos alunos inclusive no período de alfabetização”, “A cultura indígena e afro-brasileira na contemporaneidade, já que o aspecto histórico é bem explorado”.*

Paulo Freire (2001) preconiza que a teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade. É o que percebemos em alguns dados a partir do Diagnóstico Situacional, como no da professora Aisha, que descreve alguns trabalhos produzidos que considerou de maior valia, os quais discutiremos a seguir.

### 5.1.1 A práxis da Professora Aisha

A práxis, ora entendida como a ação e reflexão, relaciona a teoria à prática, atividade teórico-prática que, de um lado, possui ideal teórico e, de outro, material prático. Isso implica, portanto, a ação humana crítico-prática que favorece a compreensão sobre o modo como os conhecimentos são produzidos, sistematizados e controlados na sociedade atual, resultando em um processo de construção de novos conhecimentos.

Do ponto de vista da ação docente, a práxis dá sentido e significado para os conceitos, para a realidade em que professor/sujeito está inserido, auxiliando no processo de construção do conhecimento, na leitura de mundo, na compreensão do seu contexto escolar, na criação de novas propostas de atividades. Ela potencializa o fazer docente, transformando o professor em investigador e sujeito da própria história, e proporcionando condições para atuar como dirigente de sua prática educativa (PEREIRA, 2016, p. 35).

No decorrer da observação do projeto de formação, a participação da professora Aisha teve destaque por apresentar, por meio das falas e de imagens, uma resistência salutar quanto à aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 em sua práxis docente.

Diante de todos os percalços para uma educação antirracista, a professora em questão apresenta inúmeras possibilidades metodológicas sistematizadas que permitiram a inferência de conhecimentos relativos à EREER. Tais dados forneceram indicativos relacionados a encontro de saberes, conflitos com o exercício docente, constituição docente, identidade profissional. Vejamos:

**Em 2005:** 1 - *Confecção de máscaras identitárias, 1º semestre, Turmas do Ensino Compacto de Jovens e Adultos / Arte - Lei 10.639/03 (trabalho realizado a partir da discussão da temática diversidade cultural; cultura popular e leitura de máscaras africanas e leitura da obra de Tarsila do Amaral - Operários). A metodologia utilizada foi a leitura de imagens, escrita de poemas, rodas de conversas. Exposição na Mostra Visualidades e Circuito Visualidades no SESC.* 2 - *Confecção de Estandartes, dois meses, Turmas do Ensino Compacto de Jovens e Adultos / Arte Lei 10.639/03 (trabalho realizado a partir da discussão da temática diversidade cultural; cultura popular: festas populares e religiosas - Folia de Reis, Moçambique, Congadas, Carnaval).*

**Em 2013:** 1 - *Bonecos Étnicos - confecção de bonecos de pano: indígenas e africanos, quatro aulas, alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental, Arte, Lei 10.639/03.* 2 - *Alinhavando as Diferenças, um semestre, Turmas do 5º Ano do Ensino Fundamental, Arte, Leis 10.639/03 e 11.645/08. A proposta foi criar estamparias africanas, com estudo de símbolos e cores africanas e posteriormente a pintura de retalhos em Americano Cru, alinhavados na confecção de uma colcha com características africanas.*

**Em 2015/2016:** 1 - *Coordenação do Projeto de Formação in loco em parceria com o NERER, realizado durante o ano letivo. Foram desenvolvidas palestras e oficinas práticas com jogos africanos, símbolos Adinkra, confecção de bandeiras com símbolos da cultura africana e indígenas, contação de histórias (O barquinho de Davi) e Contos Indígenas. Também tivemos oficinas com indígenas aldeados com rodas de brincadeiras, cantorias e pinturas corporais indígenas. Recebemos na escola os indígenas Xavante (De Barra do Garças - Mato Grosso) em que fizeram apresentações para os alunos e exposição de objetos indígenas. Ainda a presença de um africano de Angola, que desenvolveu o projeto de dança africana com os alunos. Oficinas de confecção da Abayomi. Projeto Música Africana, um semestre, Turmas de 4ºs Anos do Ensino Fundamental, Leis 10.639/03 e 11.645/08, trabalho interdisciplinar com História, Português, Arte, Ensino Religioso.*

**Em 2017:** 1 - *Qual é a minha e a sua cor? Proposta de trabalho com rostos anônimos de confecção de rostos com várias tonalidades de papéis, com características africanas, foco nos cabelos afrodescendentes.*

**Em 2018:** 1 - *Símbolos Adinkra e As Africanas - dois meses, Turmas do 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental, Leis 10.639/03 e 11.645/08, disciplina Arte, com estudo da simbologia Adinkra, estamparia africana, confecção de umas sacolinhas com pinturas dos símbolos Adinkra. Foi realizada a atividade de confecção de mini peças de roupa com estampa e moda africanas e painéis com africanas sem rostos, com ênfase nas vestimentas, adereços africanos.* 2 - *Bonecas de pano - Abayomi - confecção das Abayomis, histórias africanas, Turmas de 3º Anos do Ensino Fundamental, Leis 10.639/03 e 11.645/08, disciplina Arte, com estudo dos costumes e tradições dos povos africanos. Também levamos para a escola o Projeto - tradição da roda, canções populares africanas, em parceria com o MONUVA.* 3 - *Tecelagem, Trançado e Grafismo Indígena - um semestre, Turmas do 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental, Leis 10.639/03 e 11.645/08, disciplina Arte, com estudo dos costumes e tradições dos povos nativos, incluindo clima, moradia, vestimentas, pintura corporal, rituais, simbologia gráfica de algumas comunidades indígenas. Atividades de grafismos com recortes, reprodução de rendados em grande porte, confecção de tecelagem em tear manual, confecção de adereços corporais, trançados a partir da técnica*

*do ponto macramê, dentre outros. Também a modelagem em argila, a partir do estudo dos Karajá. No final das atividades, foi realizada uma visita com os alunos ao Centro de Fiação e Tecelagem de Uberlândia.*

**Em 2019:** 1 - História e Arte, durante todo o ano letivo, Turmas de 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental, Leis 10.639/03 e 11.645/08, disciplina Arte, com um olhar para as culturas africanas e indígenas. Foram realizados estudos diversos sobre os símbolos, rituais, costumes, tradições dessas culturas, arte africana e artesanato indígena que resultou na feirinha da "barganha", realizada na escola. Diversas atividades foram propostas durante o ano letivo, incluindo performances, desenhos, recorte e colagem, trançados, tecelagem, pintura corporal, criação de símbolos próprios, estamperia em papel, grafismos, trançados em macramê, pintura africana, porta-retratos (características físicas), árvore genealógica (qual é a minha história, minha identidade cultural, minha ancestralidade). Confecção de painéis com personalidades negras, após o estudo resumido de cada personagem e sua importância na história.

Observamos diferentes públicos, técnicas e metodologia para a efetivação da proposta étnica. O público infantil e da EJA desenvolveram atividades similares com enfoque adaptado à faixa etária. A formação desse público contemplou variadas leituras, uma vez que a leitura é instrumento de inserção e atuação no mundo, é tema de alguns trabalhos. A partir desse pressuposto, alguns gêneros são tocados, como o poema. Ainda entra a mediação dialogada da professora no processo de (re) produção de heterogêneos símbolos linguísticos. Ademais, há a valorização da identidade por meio dos saberes indígenas socializados por uma comunidade indígena, os Xavante, por meio de formação em rede.

Analisar o processo de formação da professora Aisha e de suas e de seus discentes em um prisma de educadores populares, como os Xavante, implica perceber esse processo como uma construção enriquecida pelos intercâmbios das experiências vivenciadas pelas sistematizações e também pelas reflexões teóricas acerca das ações desenvolvidas por educadoras/es, estudiosas/os e pesquisadoras/es, a exemplo da contribuição freireana, ao dizer que:

*Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto das aspirações do povo que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política. (...) É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação (FREIRE, 1983, p. 101).*

Concordamos com Rodrigues (20--) ao afirmar que o papel político das/os educadoras/es populares apresenta-se na sua forma de intervir no processo de construção do saber e que a partir da associação dos saberes é que se torna possível propiciar uma compreensão mais ampla e mais crítica da realidade social em que estão inseridos, a qual não possui uma realidade estática, mas em contínua evolução. Entendemos aqui como educadoras/es populares a professora Aisha e a comunidade Xavante.

A educadora teve ações articuladas buscando a contribuição de povos indígenas e dentro da escola por meio de uma proposta interdisciplinar com quatro áreas de conhecimento, com o NERER – núcleo que tratava das questões étnico-raciais na RME/UDI com o movimento negro uberlandense – MONUVA – e como outros espaços educativos, como o Centro de Fiação e Tecelagem de Uberlândia.

Quanto ao trabalho em rede, Castells (2000, 499) diz que:

Redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho). Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio.

Já Hoffmann *et al.* (2000) abordam a temática do trabalho em rede como uma atividade importante e pertinente, tornando-o como uma ferramenta de trabalho e assim destaca:

Ela pode ser utilizada para representar as relações que uma instituição estabelece entre seus vários setores e projetos, entre ela e os usuários, entre ela e outras instituições públicas ou privadas, entre ela e representantes da comunidade mais ampla. O trabalho em rede estimula seus integrantes a participar da experiência de seus outros componentes. Esse estímulo de convivência produz dois movimentos: o de autoconhecimento e o de participação mais ativa e solidária na comunidade. Esses movimentos são complementares e indissociáveis, criando relações que provocam mudanças numa cultura amparada em vínculos de dependência e na tradição hierárquica que tanto marcaram as ações nos serviços públicos brasileiros. Redes abertas permitem que as informações possam ser compartilhadas por todos, sem canais reservados. Permitem, portanto, que se favoreça a formação de uma cultura da participação, da cooperação, da corresponsabilidade, mas também da autonomia (HOFFMANN *et al.*, 2000, p. 22).

A professora Aisha, além das atividades supracitadas, traz em seu diagnóstico a participação contínua em cursos de formação em diferentes temáticas, inclusive na questão étnico-racial. Nesse sentido, os trabalhos apresentados indicam os efeitos benéficos para a escola a respeito do processo de estudo e pesquisa, alicerçando os saberes comuns em saberes científicos e evidenciando as necessidades formativas dos sujeitos quando em seu exercício profissional.

As formações mencionadas pela docente foram efetuadas em serviço, ou seja, estavam articuladas com o contexto educacional. Nessa perspectiva, Nóvoa (1992; 2013) e Imbernón (2009; 2010) mencionam que as formações desenvolvidas fora do contexto escolar não contribuem para promover mudanças e nem inovações nas ações pedagógicas e, devido a esse contexto generalista, são, em maioria, desconexas da realidade educacional e apresentam

características de transmissão normativa e aplicativa, ao invés de acompanhamento do processo de transformação da prática.

Foi nessa perspectiva, de trazer a realidade educacional contextualizada, que buscamos na aplicação desta pesquisa favorecer uma política de formação para as/os profissionais da EMSSP, visando à multiplicidade de representações sociais positivas, ou seja, a gestão democrática da produção e comunicação do conhecimento, que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor, abrindo novos caminhos na prática político-pedagógica e um novo olhar crítico e propositivo sobre a temática étnico-racial por meio dos saberes dialogados, ressaltando a sua relevância no espaço acadêmico.

## 5.2 Saberes dialogados – a formação continuada

Defendemos, diante do exposto, uma EREER em serviço e em TDIC que primem pelos saberes dialogados por meio de metodologias democráticas e participativas em que haja a escuta ativa e propositiva dos sujeitos envolvidos, os quais são protagonistas do processo formativo.

Escutar a si mesmo é mais do que um componente no processo de formação do professor. Insere-se, neste contexto, como uma necessidade de fazer emergir memórias, trajetórias e narrativas, para além do que é dito. Nóvoa (1995) discorre sobre a pertinência da indissociabilidade entre vida-formação-profissão docente. Nossas trajetórias profissionais dizem muito do que somos enquanto pessoas: quais palavras utilizamos, em quais ideologias acreditamos (e propagamos), de que lugar nós somos...ou seja, nos denunciam, desnudam, em um processo fluido, contínuo, dinâmico do que somos e não somos. Compreende-se, então, o que Nóvoa diz tão enfaticamente: “O professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1995, p.9, apud PEREIRA,; SILVA; REIS., 2012, p. 7).

Pautamo-nos em saberes dialogados, ou seja, em uma prática democrática, por isso optamos por procedimentos analíticos voltados à interpretação qualiquantitativa por meio de uma Análise por Triangulação de Métodos, pois a investigação pautou-se na importância do diálogo reflexivo entre os dados empíricos, num contínuo movimento dialético na aplicação da pesquisa e no diálogo com o arcabouço teórico deste trabalho, pois defendemos o tema étnico-racial como meritório, porque se reconhece que é na ciência que se constrói o conhecimento do ponto de vista de qualidade formal. “Esta articulação entre dados empíricos, autores que tratam da temática estudada e análise de conjuntura, configura-se como uma possibilidade, dentre várias outras, para os que se propõem

minimizar o ‘distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa’” (GOMES, 2004, p. 69 apud MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 204).

Marcondes e Brisola (2014, p. 202) argumentam que:

Essa busca pela qualidade formal diz respeito aos meios e formas utilizadas na produção do trabalho. Portanto, a interpretação dos dados é tão importante quantas outras fases da pesquisa, como, por exemplo, o domínio de técnicas de coleta de dados e a manipulação de fontes de informações.

Minayo (2010, p. 29) legitima que a Triangulação possibilita “combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista”, posto que a análise do “contexto, da história, das relações, das representações [...], visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação” (MINAYO, 2010, p. 28-29). Em referência à coleta de dados, a autora discorre que tal método possibilita o uso de variadas técnicas que ampliam o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa.

No viés de uma formação expositiva dialogada é que as falas e o lugar das falas se constituíram o ponto de partida da proposta formativa para uma educação antirracista construída no e com o coletivo.

Segundo Freitas L., Freitas T. e Freitas C. (2010), as formações continuada ou inicial sempre transmitiram conhecimentos, sem corresponder com as necessidades e as expectativas do público. Nesse sentido e na busca por não se repetir esse desconexo cenário, nos ancoramos no diálogo, ouvimos as/os participantes e detectamos que a temática étnico-racial, seja na formação inicial seja na formação continuada, vem se mostrando pouco ou inexistente.

Embora todas/os as/os participantes possuam Graduação, 27% responderam que não cursaram disciplina específica na temática Africana, Afro-brasileira ou Indígena. 95% cursaram Pós-Graduação, mas nenhuma concernente à EREER. Quanto à formação continuada, demonstramos de forma comparativa na temática Africana/Afro-brasileira com a temática Indígena, conforme tabela abaixo:

Tabela 7 - Formação continuada

Questionamento	Temática	
	Africana/Afro-brasileira	Indígena
Não possui certificação na temática	76,7%	90,7%
Formação continuada (de 30 a 120h).	20,9%	4,3%
Curso de aperfeiçoamento ( $\geq$ 180h)	2,3%	2,3%

Fonte: Dados da pesquisa

Durante a análise dialogada testemunhamos ricas trocas de experiências, algumas criadas no momento e outras que já ocorreram, que trouxeram luz ao que se espera de uma EREER. Essa troca corroborou a solicitação de atividades que apontam para “o que fazer” clamado no diagnóstico inicial.

A análise dos discursos nos levou a perceber, de modo horizontal, a “força libertadora” movida pela seiva da formação como coletivo mesmo nas falas individuais, fortalecendo os argumentos e mostrando a importância, necessidade e legalidade do trabalho. Seria a Educação como Prática da Liberdade? Sim! Reflexões quanto ao poder da palavra, sua convicção de que o ser foi criado para se comunicar com os outros. Para Freire (1967), educação como prática da liberdade é um reconhecimento da opressão.

Quando a professora Hanna traz em sua fala o que o racismo ocasionou em sua vida pessoal e seus reflexos na vida profissional, ela nos aponta que a simples imposição de uma lei não tem o poder de garantir as transformações que beneficiam e promovem o reconhecimento e a inclusão de grupos sociais marginalizados em nossa sociedade. Para Fonseca (2003, p. 79), “os relatos de situações partilhadas, dificuldades, tristezas e alegrias demonstram como determinadas experiências históricas são potencializadoras do desenvolvimento pessoal e profissional de cada um dos sujeitos”.

Na dialogicidade foi desnudando que “não somos todos iguais”, que a cor da pele faz parte da identidade, que somos diferentes, temos direito a essa diferença e que há lugares de privilégio ocupados pela branquitude.

Para Gramsci (1978), a consciência crítica é obtida por meio de uma disputa de hegemonias no campo da ética e posteriormente no âmbito político, culminando numa elaboração superior de uma concepção do real – aqui também tratada como conhecimento em espiral de Piaget, termo discutido por Rosa Margarida. Por isso Gramsci enfatiza a necessidade de se conceber o desenvolvimento político do conceito de hegemonia não apenas como progresso político-prático, mas também “um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequadas a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos” (GRAMSCI, 1978, p. 21).

As hegemonias culturais avançaram na multiculturalidade por meio de propostas com materiais didáticos como as bonecas pretas, do trato com as/os infantis com seus cabelos afros, das manifestações religiosas em um espaço laico.

Outro ponto do diálogo que nos chamou atenção foi a sinalização das/os cursistas em registrar de diferentes formas a prática docente, como ressalta Freire (2005, p.12) “não basta

registrar e guardar para si o que foi pensado é fundamental socializar os conteúdos da reflexão de cada um para todos”.

O ato de registrar é um instrumento que possibilita o (re) planejamento e a (re) avaliação. Foi assim que por meio dos registros de proposta formativa fomos construindo, intervindo, mediando, fortalecendo as falas. Zabalza (2004, p. 23) descreve que “um modelo de professor como profissional que utiliza, de maneira sistemática, procedimentos de indagação, que é capaz de manejar os resultados das pesquisas aplicáveis a sua atividade e de se tornar ele mesmo pesquisador de sua prática”.

Diante desse lugar de escuta, fala e registro, surgiu o protagonismo discente - roda de conversa com as/os estudantes. Importante ressaltar que sempre nas falas há uma empatia do lugar de fala da/o outra/o - são docentes na condição de discentes mutuamente.

Os lugares de cada uma e cada um frequentemente nos remetem às falas sociais enxovalhadas de racismo estrutural que foram repetidas na formação. Tais linguagens propiciam forte poder argumentativo do que e de como trabalhar esse currículo educacional, mostrando o quão se torna imprescindível a formação continuada e em serviço de profissionais da educação.

Além disso, não há como desconsiderar o fato de que o conhecimento científico não se resume a sistematização, formalização e abstração, mas é sustentado por uma cultura letrada com intenções sociais e políticas pautadas em valores e ideologias específicas, a qual legitima e difunde um determinado saber em detrimento do silenciamento ou extinção de vários outros. Ou seja, a cultura escolar, principal propagadora do saber científico, não é neutra nem muito menos desinteressada (BOLDRIN, 2000 apud BEZERRA; OLIVEIRA, 2011, p. 6).

Ainda que o conhecimento não se resuma à sistematização, ele produz formação, informação e reformulação de conceitos e preconceitos, engendrando aprendizagens significativas contextualizadas com a cultura da comunidade escolar e com a construção positiva da identidade. E é nessa perspectiva que uma das parceiras na aplicação do projeto de pesquisa, a escritora Rosa Margarida aponta a descolonização do pensamento individual, coletivo e pedagógico, rompendo assim com o racismo estrutural e institucional e reorganizando o currículo para que a ERER seja um elemento constitutivo e transversal deste instrumento direcionador.

### 5.3 Experiências Formativas - Produção do Portfólio Virtual “Educação das Relações Étnico-raciais: Formação de Profissionais da Educação”

As ações propostas e desenvolvidas neste trabalho a partir de uma pesquisa-ação aplicada por meio de escuta ativa, avaliação processual, palestra, diagnóstico, continuamente em um percurso formativo traçado de forma colaborativa e processual, contribuindo para a educação antirracista, culminaram em registro de saberes e fazeres por meio de um Portfólio Digital denominado “Experiências Formativas”.

Segundo Perrenoud (1998), os dados gerados pelo portfólio viabilizam mudanças nas práticas de ensino, tornando as pedagogias mais abertas e ativas, abrindo espaço para as descobertas e pesquisas. Villas Boas (2006) destaca o uso do portfólio como meio para demonstrar que aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas, não são momentos separados como geralmente ocorrem nas instituições de ensino.

Participaram do Portfólio Digital Experiências Formativas 9 (nove) profissionais da educação, contemplando segmentos plurais, a saber, docentes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e participantes que compõem a equipe gestora da EMSSP.

Os relatos de experiências trazem vivências pessoal, coletiva e profissional, além de alavancar reais condições de implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no currículo escolar e nos estudos das referidas leis, a partir do curso de formação *on-line* “Pressupostos para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no cotidiano escolar – Vivências Afro-Indígenas”, no período de abril à julho/2022, mantendo-se o anonimato das identidades. Os relatos não se limitaram às possibilidades de sala de aula, mas, indo além, atendendo à proposta de efetivação das referidas leis no currículo escolar.

De maneira direta, os portfólios constituem um material de vivências múltiplas, compostos por fotos, textos, áudios e/ou vídeos, atividades de registro, trabalhos em grupos ou duplas, leituras, produções artísticas, entre outros, conforme pode ser visto no *Google Site*, em <https://abrir.link/wlCms> – Produto Educacional desta pesquisa.

Imagem 43 - Código QR Code do Portfólio Digital



Fonte: Acervo Próprio

O Portfólio contém as seguintes partes: Parte 1) Apresentação, Justificativa, Objetivos Gerais e Específicos, Metodologia, Duração, Local de Realização, Público e Cronograma; Parte 2) Relatos de experiências das/os profissionais: Prof.<sup>a</sup> Nadifa, Prof.<sup>a</sup> Nzinga, Prof.<sup>a</sup> Hanna, Prof.<sup>a</sup> Aisha, Prof. Zulu, Prof. Talibi, Prof.<sup>a</sup> Kauana, Prof.<sup>a</sup> Tamirat, Prof. Njemile; Parte 3) Contato.

Imagem 44 - Capa do Portfólio Digital



Fonte: Acervo Próprio

Por meio da observação e da análise dessa ferramenta pedagógica (portfólios), a ação parte para uma reflexão que propõe melhores ações acerca dos avanços, fragilidades, das interações e dos conflitos e das prováveis formas de mediação ou resolução com um olhar acerca do uno e do diverso e suas implicações para uma ERER.

Diante da proposta sob o prisma de uma ação-reflexão-ação e não para as/os participantes, mas com as/os participantes, no sentido de protagonismo, de construção coletiva que, segundo Minayo (2010), constitui-se num método de triangulação, a culminância deste trabalho foi apresentado as/os partícipes desta pesquisa de dissertação por meio de uma *live* via *Google Meet*, assim como o convite para assistirem à defesa da dissertação em tempo real

foi oficialmente enviado à EMSSP, à SME e ao Cemepe, que aceitaram o desenvolvimento desta pesquisa em uma unidade de ensino da RME/UDI.

O convite também se estendeu as/aos parceiras/os que contribuíram para o desenvolvimento da temática nas formações continuadas e em serviço e à vereadora autora do Projeto de Lei n. 247/21 – que institui a “Semana Municipal de Formação e Capacitação Sobre a História e a Cultura Afro-brasileira”, vereadora Dandara Tonantzin Silva Castro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou promover uma formação continuada em EREER e em serviço com o aporte das TDIC, tendo como foco a construção do conhecimento das/dos professoras/es da Escola Municipal Sebastiana Silveira Pinto, unidade escolar da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia – Minas Gerais.

A proposta deste trabalho ora apresentado é resultante dos anseios da militância e do profissionalismo educacional da pesquisadora, que vislumbra na educação acadêmica um caminho da valorização e do reconhecimento das diferenças étnico-raciais potencializadas com os atores sociais que compõem o espaço plurifacetado da escola pública. Resultante também dos indicadores de qualidade educacional das/os professoras/es e gestoras/es que avistam-nos nas formações continuadas e em serviço.

Para fazer essa análise, inicialmente fez-se necessário um breve resgate sócio-histórico sobre a trajetória do protagonismo nas resistências, lutas, conquistas e retrocessos das aquisições do ator político Movimento Social Negro Brasileiro, movimento dinâmico, emancipador e educador. Em seguida, situa-se o município de Uberlândia, apresenta-se a política educacional da RME/UDI, trazendo a realidade sócio-histórico-cultural da unidade escolar onde foi desenvolvido o projeto de pesquisa. Também foi abordada a formação continuada e em serviço em EREER e a mediação das TDIC.

Neste percurso de aproximação com a temática nos reportamos inicialmente a um diagnóstico inicial para analisar se as/os profissionais de educação da escola investigada tinham acesso às ferramentas digitais e se havia aceitabilidade por parte delas/es quanto ao uso dessas ferramentas para o ensino das questões étnico-raciais, bem como buscamos identificar as demandas formativas quanto à EREER nos processos formativos. A partir do resultado do diagnóstico, elaboramos e desenvolvemos formação *on-line* com as/os educadoras/es, por meio dos meios tecnológicos sinalizados como acessíveis.

Asseguradamente, afirmamos que o momento da pandemia foi desafiador e afrontoso à escola, levando-a a uma adaptação, em um curto período temporal, ao uso das TDIC. Em circunstância alguma afirmamos que a resistência foi abolida, mas que o cenário não possibilitou alternativa que não fosse uma moldagem frente à promoção do conhecimento das/os discentes, levando as/os docentes a aprenderem enquanto ensinavam. Ainda assim, é notório que a formação é insatisfatória quanto ao uso das TDIC e quanto à obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Verificamos que Uberlândia é um município progressista do ponto de vista estrutural<sup>109</sup>, correspondendo à arquitetura e acessibilidade. Do ponto de vista educacional cravado de conservadorismo e resquícios de um pensamento antiprogressista, que, não rompendo com esse colonialismo, pouco avança para uma educação antirracista, mantendo o lugar de fala como um privilégio da branquitude e a manutenção do racismo estrutural e institucional. Por isso, precisa de políticas públicas que estejam ancoradas em teorias, mas que sejam ações concretas para efetivarem em uma práxis que direciona a uma educação com acessibilidade e equidade na constituição de um povo para, assim, ser uma educação de qualidade, conforme mencionaram profissionais da educação na pesquisa realizada no ano de 2013.

Ter um centro de formação no município que em suas diretrizes e princípios buscam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação e a unicidade entre teoria e prática, assim como ter uma Lei Orgânica Municipal com vistas à eliminação de quaisquer formas de discriminação racial e à valorização da participação do povo negro na formação histórica e cultural da sociedade brasileira e a formação de professoras/os para implantar tal estudo, não garante a efetivação de educação inclusiva, irrefutável nos rompimentos de programas e projetos elaborados conjuntamente que foram fragmentados, engavetados ou extintos.

A escuta ativa e a articulação entre demandas formativas também estão consolidadas nas diretrizes do Cemepe. Tais diretrizes estiveram na proposta formativa deste trabalho, as quais direcionaram o percurso a ser traçado com o coletivo, possibilitando vez e voz a esse público, o qual permaneceu engajado nos módulos de forma participativa e colaborativa em um movimento dialético de ação-reflexão-ação, apontando para o diferencial quando se é reconhecida/o e valorizada/o em sua identidade como protagonista e para as potências provenientes dos atores sociais. O engajamento salientou a importância da formação continuada e em serviço que partem das reais necessidades dos sujeitos envolvidos e do *locus*.

Mesmo nos momentos de silêncio haviam avaliações a serem analisadas de forma crítica acerca desse *corpus* que sinalizou um conhecimento insuficiente sobre a temática, em especial no que tange aos povos indígenas e as religiões de matrizes africanas, dificultando a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e normalizando a invisibilização de um grupo social, dando continuidade ao “mito da democracia racial”.

---

<sup>109</sup> Uberlândia é referência nacional em políticas públicas em atenção às pessoas com deficiência e se tornou a primeira cidade do Brasil com 100% do transporte coletivo acessível, que foi reconhecido como exemplo de Boas Práticas em Transporte pela ONU Habitat em 2012 (UBERLÂNDIA, 20--).

Uma EREER não pode estar meramente como disciplinas ou conteúdos. Estando, cabe o questionamento: Há de fato clima cultural no ambiente escolar para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08? Ou seria mais um mito? A efetivação de uma EREER precisa estar transversalizada no currículo escolar, corroborando com as mudanças dos campos culturais, sociais, políticas e epistemológicas, dando visibilidade aos atores sociais que compõem esse espaço, tendo a/o profissional da educação como agente de mudança com bases sólidas por meio da formação inicial e continuada.

Ainda nessa perspectiva de formação, consideramos as parcerias advindas da comunidade acadêmica e militante de movimentos negro, indígena e religioso, como salutares e enriquecedoras do diálogo e das possibilidades de um trabalho em rede, valorizando essa identidade pouco presente no espaço escolar e com veemência de denúncia e anúncio de políticas educacionais para a promoção da igualdade racial, as quais vêm se tornando políticas de Estado.

O processo formativo contribuiu e contribui para uma reparação afirmativa das identidades, das lutas, da politização e das possibilidades de práxis não racistas, não discriminatórias, não excludentes, no qual somos diferentes e devemos ter essa diferença respeitada, reconhecida e valorizada.

Em todo o percurso, balizado no decorrer da aplicabilidade desta proposta de pesquisa, seja pela avaliação da pesquisadora, das/os participantes, pelos saberes dialogados e/ou pelo diálogo com os teóricos que fundamentaram esse trabalho, se circunscreve a carência e a necessidade de aperfeiçoamento das teorias aplicadas que estão em movimento incessante de redefinição e (re) construção possibilitando o conhecimento sobre os saberes comuns e os saberes científicos, os quais já estão materializados nos documentos oficiais que legitimam a educação, seja a nível macro ou micro, que tratam da formação continuada das/os profissionais da educação, oportunizando condições para sua efetivação, o que na prática não ocorre.

De modo geral, acredita-se que ao trazer a temática étnico-racial em uma formação continuada, em serviço e com o uso das TDIC e vislumbrar o resultado da pesquisa, este pode ser o início de ações que descolonizam o conhecimento e um estímulo para ações que tenham o movimento de ação-reflexão-ação e um novo olhar sobre as identidades, possibilitando uma Educação Antirracista.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *A dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AGOSTINHO, Cristina; ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Alfabeto Negro*. Mazza Edições. 1ª Edição – 2000. ISBN 9788571601895.

ALMEIDA, Antônio de. *Movimentos sociais e história popular: Santo André nos Anos 70 e 80*. São Paulo: Marco Zero, 1992, p. 10.

ALMEIDA, Evania Guedes de *et al.* Ensino Remoto e Tecnologia: uma nova postura docente na educação pós-pandemia. *VII Congresso Nacional de Educação*. ISSN 2358-8829. 2020. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA19\\_ID4391\\_02092020001229.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID4391_02092020001229.pdf). Acessado em: 17 set. 2022.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. MAHONEY, Abigail Alvarenga. *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016. ISSN 1982-7199 | DOI: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1459/500>. Acesso em: 03 mar. 2022.

ALMEIDA, Neide A. de. Letramento racial: um desafio para todos nós. 28/10/2017. *Portal Geledés*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-de-almeida/>. Acesso em: 01 set. 2022.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte - MG: Letramento, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMENARA, Gilsemara Vasques Rodrigues; LIMA, Paulo Gomes. A qualidade socialmente referenciada e a gestão democrática. *Revista Ensaios Pedagógicos* (Sorocaba), vol.1, n.1, jan./abr. 2017, p. 39-46, ISSN: 2527-158X. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/5/23>. Acesso em: 24 mar. 2020.

ALONSO, Myrtes. *A Supervisão e o desenvolvimento profissional do professor*. In: FERREIRA, Naura Carapeto (org). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

AMARAL, Márcia Franz. Lugares de fala: um conceito para abordar o segmento popular da grande imprensa. *Contracampo*, n. 12, p. 103- 114, jan./jul., 2005.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 5. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

ARAÚJO E OLIVEIRA, João Batista; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 555-578, jul./set. 2020.

ARAÚJO, Luiz Carlos Marinho de. Políticas públicas de formação docente: implicações no processo de ensino e aprendizagem na educação básica. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 06, Ed. 04, Vol. 01, p. 28-49. abril de 2021. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/formacao-docente>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/formacao-docente. Acesso em: 9 abr. 2022.

ARAÚJO, Viviane Patrícia Colloca. O conceito de currículo oculto e a formação docente. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, v. 3, n. 6, jul./dez. 2018.

BAIROS, Luiza. "Lembrando Lelia Gonzalez". In: WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa e WHITE, Evelyn C. *O livro da saúde das mulheres negras – nossos passos vêm de longe*. Rio de Janeiro, Criola/Pallas, 2000, p. 56.

BARBOSA, Pedro. *O movimento negro de Uberlândia/MG: mobilização social e política*. Novas Edições Acadêmicas, 2014.

BARBOSA, Pedro. *O Movimento Social Negro Brasileiro: da liberdade de autonomia organizativa à institucionalização*. Curitiba – PR: Editora CRV, 2018. ISBN 978-85-444-2694.4. DOI 10.24824/978854442694.4.

BEZERRA, Henrique Jorge Simões; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. *A valorização dos saberes cotidianos em escolas litorâneas do estado de Alagoas*. V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristovão – SE, 2011. ISSN 1982-3657. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10198/6/13.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

BONILLA, Maria Helena Silveira. *Políticas Públicas para Inclusão Digital nas Escolas. Metrovivência*. Florianópolis, SC, ano XXII, n. 34, p. 40-60, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/17135/15840>. Acesso em: 08 set. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 7 set. 2022.

BRASIL. *Lei nº 12.014*, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/12014.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/12014.htm). Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*, 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&Itemid=30192). Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 2018. [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_2ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf). Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. *Indicadores da Qualidade na Educação / Ação Educativa*, Unicef, Pnud, Inep, SEB/MEC (coordenadores) – São Paulo: Ação Educativa, 2013, 4ª edição ampliada. 92 p. ISBN 978-85-86382-12-3. Disponível em: [http://www.indicadoreseducacao.org.br/wp-content/uploads/2013/07/INDIQUE\\_ENSINO\\_FUNDAMENTAL.pdf](http://www.indicadoreseducacao.org.br/wp-content/uploads/2013/07/INDIQUE_ENSINO_FUNDAMENTAL.pdf). Acesso em 12 jul. 2021.

BRASIL. *Lei n. 10.639*, de 9 de janeiro de 2003: Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. *Lei nº 11.645*, de 10 de março de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Economia. *Plano Plurianual (PPA)*, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/plano-plurianual-ppa>. Acesso em: 18 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto Pedagógico do Mestrado Profissional em Educação Tecnológica*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Triângulo Mineiro, 2021. Disponível em: <https://iftm.edu.br/uberaba/cursos/posgraduacao-stricto-presencial/educacao-tecnologica/normas/>. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério de Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: 2018, 3ª reimpressão, simplificada.

BRASIL. *Plano Nacional da Educação*, 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&Itemid=30192). Acesso em: 24 mar. 2020.

BRASIL. *Resolução nº 1* de 17 de junho de 2004. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Disponível <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 7 set. 2022.

BRASIL. Senado aprova projeto que classifica injúria racial como racismo; texto vai à Câmara. *Agência Senado*. Brasília: Senado Federal, 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/11/18/senado-aprova-projeto-que-classifica-injuria-racial-como-racismo-texto-vai-a-camara>. Acesso em: 20 fev. 2022.

Câmara Municipal de Uberlândia. *Projeto de Lei Ordinária n. 00385/2021*. Outubro 2021. Disponível em: <https://www.camarauberlandia.mg.gov.br/imprensa/noticias/projetos-de-lei-sao-aprovados-durante-a-segunda-reuniao-ordinaria-on-line-de-outubro>. Acesso em 14 out. 2022.

CARBONIERI, Juliana; EIDT, Nadia Mara; MAGALHÃES, Cassiana. A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a gestação da atividade de estudo. *Psicologia Escolar e Educacional* [online], 2020, v. 24. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020215280>. Acesso em: 08 set. 2022.

CARRIJO, Anna Carolina de Carvalho Rocha; DUARTE, Dickson. *Interlocução entre tecnologia digital e educação das relações étnico-raciais: (re) pensando uma educação de qualidade para o século XXI*. Disponível em: <https://iftm.edu.br/simpos/2018/anais/782-%20Pronto%20ANAIS.pdf>. Acesso em: 21 de set. de 2020.

CARVALHO, Marcelino. *Revista Científica do Instituto Federal de Alagoas*, v. 4, n. 1, jan./jun. 2014.

CARVALHO, Talita de. Intolerância Religiosa. *Politize*. Publicado em: 01/11/2018. Atualizado em: 09/06/2022. Disponível em: <https://www.politize.com.br/intolerancia-religiosa/>. Acesso em: 08 set. 2022.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHAVES, Eduardo. *Sua Escola a 2000 por hora: Educação para o desenvolvimento humano pela tecnologia digital*. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2004.

CORTES, Bianca Antunes. Financiamento na Educação: Salário-Educação e suas dimensões privatizantes. *Cadernos de Saúde Pública* [online]. 1989, v. 5, n. 4, pp. 408-423. Epub 11 Out 2005. ISSN 1678-4464. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1989000400006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/rnwjb8nYBdPKBN4gT3hVq9x/?lang=pt#>. Acesso em: 06 jun. 2021.

CUNHA, Analice. A construção da participação popular na Assembleia Nacional Constituinte. *Revista Jus Navigandi*, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 20, n. 4425, 13 ago. 2015. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/41724>. Acesso em: 06 jun. 2021.

CUT. *Maioria dos brasileiros acredita que Dilma sofreu um golpe*. Resultado da pesquisa do Instituto da Democracia e da Democratização da Comunicação é um duro golpe nos chamados formadores de opinião que sempre acreditaram ‘fazer a cabeça do povo brasileiro’. Publicado: 07 maio, 2018 - 12h05. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/maioria-dos-brasileiros-acredita-que-dilma-sofreu-um-golpe-449e>. Acesso em: 13 nov. 2022.

DAGA, Amélia Bortoli; ALCÂNTARA, Paulo R. *Políticas educacionais e a formação continuada no processo de ensino-aprendizagem*. Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 6. Anais. Curitiba: Champagnat, 2006. p. 1291-1301.

DAMBROS, Marlei; MUSSIO, Bruna Roniza. *Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas Implicações*. In: A ANPED SUL. Florianópolis, 2012. p. 1-15.

DE ALENCAR, Maria Gisele. As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na prática educacional do ensino básico brasileiro. *CIET:EnPED*, São Carlos, jun. 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/826>. Acesso em: 17 set. 2022.

DOMINGUES, Elzimar Maria. *As eleições diretas para diretores de escolas públicas municipais em Uberlândia: 2000-2004*, 2010. 174f (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2010.

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. *África: Revista do Centro de Estudos Africanos*. USP, São Paulo, 24-25-26: 193-210, 2002/2003/2004/2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/74041/77683>. Acesso em: 28 out 2022.

DOMINGUES, Petrônio José. *Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos*. Tempo [online]. 2007, v. 12, n. 23 [Acessado 12 abril 2022], p. 100-122. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>. Epub 16 maio 2008. ISSN 1980-542X. <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>. Acesso em: 12 abr. 22.

ESCOLA pública: potências e desafios. *Revista Periferias*. [S.I] [202-?]. Disponível em: <https://revistaperiferias.org/materia/editorial-escola-publica-potencias-e-desafios/>. Acesso em: 27 jul. 2022.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel; NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros. *Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas plano nacional de educação*. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/impactos\\_politicas\\_educacionais\\_cotidiano\\_escolas\\_publica\\_PNE.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/impactos_politicas_educacionais_cotidiano_escolas_publica_PNE.pdf). Acesso em: 9 abr. 2022.

FERREIRA, Sibelle de Jesus. *Mulheres negras em Durban: as lideranças brasileiras na Conferência Mundial contra o Racismo de 2001*. 2020. 267f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania. Universidade de Brasília. Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares de Brasília – DF, 2020.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003.

FONTOURA, Juliana. Desafios dos professores para incorporar as novas tecnologias no ensino. *Revista Educação*. 9 de mai. de 2018. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/05/09/quais-os-desafios-dos-professores-para-incorporar-as-novas-tecnologias-no-ensino/>. Acesso em: 21 set. 2020.

FÓRUM Brasileiro de Segurança Pública. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2019*. Disponível em: [http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL\\_21.10.19.pdf](http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf). Acesso em: 19 mar. 2022.

FREIRE, Madalena. *O papel do registro na formação do educador*. 2005. Disponível em: <http://www.pedagogico.com.br/edicoes/8/artigo2242-1>. Acesso em: 20 set. 2022.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1967. Exemplar nº 1405.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Sabrina. 35% dos negros com ensino superior trabalham em cargos que dispensam diploma. *Poder 360*. 28.out.2020. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/351-de-negros-com-ensino-superior-trabalham-em-cargos-de-nivel-medio-ou-fundamental/>. Acesso em: 7 set. 2022.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. Instituto Superior D. Afonso III. *Revista da Educação*, Vol. XVI, nº 1, 2008 | 5 - 20 5. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclusão.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

FREITAS, Luis Eduardo Alvarado; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, 2010. DOI:10.7213/rde.v10i30.2464. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/321281001\\_Formacao\\_continuada\\_de\\_professores\\_alguns\\_conceitos\\_interesses\\_necessidades\\_e\\_propostas](https://www.researchgate.net/publication/321281001_Formacao_continuada_de_professores_alguns_conceitos_interesses_necessidades_e_propostas). Acesso em: 20 set. 2022.

FREITAS, Soraia Napoleão. *Diferentes contextos de educação especial/inclusão social*/PROPESP– Programa de Apoio à Pesquisa em Educação Especial. 2006.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GALENO, Renato. Entrevista “O que sabemos da História”. *Revista Problemas Brasileiros*. 15 de março de 2022. Disponível em: <https://revistapb.com.br/entrevistas/o-que-sabemos-da-historia/>. Acesso em 15 set. 2022.

GODOI, Pedro Paulo Alves. *Democracia Participativa em Uberlândia: a experiência do Orçamento Participativo (2001-2004)*. 2005. 90f (Dissertação de Mestrado). Faculdade de

Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia - GO, 2005.  
Disponível em: <https://livrariapublica.com.br/pdf-democracia-participativa-em-uberlandia-a-experiencia-do-orcamento-participativo-2001-%C2%96-2004-pedro-paulo-alves-godoi-dominio-publico/>. Acesso em 25 maio 2021.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2017. ISBN 978-85-326-5579-0.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *In: Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, jan./abr. 2012, p. 98-109.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, nº 21, p. 40-51, 2002.

GRAMSCI, Antonio. 1978. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GUAIANO, Isabela Priscila Araújo Rocha; ARAÚJO, Flávia Monteiro de Barros. Formação do docente: caminhos, perspectivas e a necessidade de formação continuada. *Revista Educação Pública*, ISSN: 1984-6290, B3 em ensino - Qualis, Capes  
DOI: 10.18264/REP, publicado em 03 de outubro de 2017. Disponível em:  
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/23/politicas-publicas-educacionais-o-papel-da-formacao-continuada-no-desenvolvimento-da-educacao-basica>. Acesso em: 24 mar. 2020.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade* 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOFFMANN, C. de F. M. et al. *Reflexões sobre rede de atendimento à criança e ao adolescente*. Núcleo de Estudos sobre a questão da criança e do adolescente. Ponta Grossa/ Pr: UEPG, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

INESC – Instituto de Estudos Socioeconômicos. *Um país sufocado*. Balanço do Lançamento Geral da União 2020. Brasília, abril de 2021. Disponível em: [https://www.inesc.org.br/wp-content/uploads/2021/04/BGU\\_Completo-V04.pdf](https://www.inesc.org.br/wp-content/uploads/2021/04/BGU_Completo-V04.pdf). Acesso em: 28 jul. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *População do último censo*, 2010. Disponível em:  
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>. Acesso em: 22 maio 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *IDEB – Resultados e Metas*. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 25 maio 2021.

IPEA. *Atlas da violência* – Brasília: Ipea, 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.38116.riatlasdaviolencia2020>. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/08/atlas-da-violencia-2020.pdf>. Acesso em 18 mar. 2022.

IPEA. *Políticas sociais: acompanhamento e análise*, v. 1 - (jun. 2000 -). – Brasília: Ipea, 2021 – v.: il. Semestral ISSN: 15184285 1. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/210826\\_boletim\\_bps\\_28.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/210826_boletim_bps_28.pdf). Acesso em: 18 mar. 2022.

ISRAEL, T. Exploring privilege in counseling psychology. Shifting the lens. *The Counseling Psychologist*, v. 40, p. 158-180, 2012.

JANONE, Lucas. Estudo aponta que professores no Brasil trabalham mais que os de outros países. *CNN Brasil*. 26/10/2021 às 08:33, | Atualizado 26/10/2021 às 08:34. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/estudo-aponta-que-professores-no-brasil-trabalham-mais-que-os-de-outros-paises/>. Acesso em: 07 set. 2022.

JESUS, Wilma Ferreira de. *Poder Público e Movimentos Sociais: Aproximações e Distanciamentos /Uberlândia - 1982-2000*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

JUSBRASIL. *Lei n. 14.402*, de 8 de julho de 2022. Disponível em: <https://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1569003997/lei-14402-22>. Acesso em: 15 set. 2022.

KATRIB, Cairo Mohamad Ibrahim; MACHADO, Maria Clara Tomaz; PUGA, Vera Lucia. *Mulheres de fé: urdiduras no Candomblé e na Umbanda*. Uberlândia: Composer, 2017. p. 64-77.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias. O redimensionamento do espaço e o tempo e os impactos no trabalho docente. In: *Revista Brasileira de Educação* n° 7. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa. Jan./abr., 1998.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KILOMBA, Grada. (2016). *Descolonizando o conhecimento - Uma Palestra-Performance*. (J. Oliveira, Trad.). Recuperado de <https://www.geledes.org.br/da-bahia-para-o-brasil-mae-ilza-mukale-historias-e-saberes/>. Acesso em 15 set. 2022.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LEÃO, Eliana. *História e representações sociais: o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julieta Diniz” – CEMEPE na visão dos educadores da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (1991-2000)*. 2005. 188f (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2005.

LIMA, Rosana de Fátima. Registrar pra quê? Pra quem? *IV Encontro de Educação Matemática nos Anos Iniciais e III Colóquio de Práticas Letradas*. 2016. São Carlos – SP. Disponível em:  
<http://www.pnaic.ufscar.br/files/events/annals/fae23ece21e1e0b535704aaf74cecf9.pdf>. Acesso em: 07 set. 2022.

LORRAN, Tácio. Certificações a quilombos despencam 75% no governo Bolsonaro. *Metrópoles* [Revista eletrônica], 16/01/2022 2:00, atualizado 14/01/2022 21:27. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/certificacoes-a-quilombos-despencam-75-no-governo-bolsonaro>. Acesso em: 18 mar. 2022.

LOURENÇO, Rayana Silveira Souza Longhin; SOUZA, Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza; INFORSATO, Edson do Carmo. Formação Continuada em Serviço: relações entre seus aspectos fundamentais e as práticas instituídas. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista–Bahia –Brasil, v. 15, n. 32, p. 481-498, abr./jun. 2019. DOI:  
<https://doi.org/10.22481/praxis.v15i32.5065>. Disponível em:  
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5065/3932>. Acesso em: 27 jun. 2022.

MAIA, Gustavo. O fiasco eleitoral de Sergio Camargo em São Paulo. *Revista Veja*. 3 out 2022, 13h45. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/radar/o-fiasco-eleitoral-de-sergio-camargo-em-sao-paulo/>. Acesso em: 28 out 2022.

MALLAT, Juliana Domit. *Formação inicial de professores: a formação pedagógica e a materialização da didática nos cursos de licenciatura da Unicentro*. Disponível em:  
[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25229\\_12107.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25229_12107.pdf). Acesso em: 09 abr. 2022.

MALUF, Ângela Munhoz. *Brincar, Prazer e Aprendizado*. 4º Edição 2005.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade Brisola. Análise por Triangulação de Métodos: Um referencial para pesquisas qualitativas. *Revista Univap – revista.univap.br São José dos Campos-SP-Brasil*, v. 20, n. 35, jul.2014. ISSN 2237-1753. Disponível em:  
<https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/download/228/210/1760>. Acesso em: 22 set. 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O Manifesto do Partido Comunista (1848)*. Porto Alegre: L&PM, 2001.

MENDONÇA, Fabíola; MARTINS, Rodrigo. Lei de Cotas pode ser alterada com exclusão de critérios raciais para seleção de alunos. *Revista Carta Capital*, edição nº 1199, em 16 de março de 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/lei-de-cotas-pode-ser-alterada-com-exclusao-de-criterios-raciais-para-selecao-de-alunos/>. Acesso em: 18 mar. 2022.

MICHELETTO, Ingrid Barbara Pereira; LEVANDOVSKI, Ana Rita (Orient.). *Ação-reflexão-ação: Processos de Formação*. Disponível em:  
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-8.pdf>. Acesso em: 08 set. 2022.

- MICHELOTTO, Letícia Del Grossi. *Expansão urbana e sustentabilidade: análise do setor leste de Uberlândia/MG*. 1985-. 164 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16214/1/ExpansaoUrbanaSustentabilidade.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2021.
- MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; FERREIRA, Jacques de Lima. *Formação de professores: história, políticas educacionais e práticas pedagógicas*. Curitiba: Appris, 2015.
- MINAS GERAIS. *Localização geográfica*. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/conteudo/conheca-minas/geografia/localizacao-geografica>. Acesso em: 22 maio 2021.
- MINAS GERAIS. Ministério Público do Estado de Minas Gerais. *Inquérito civil n. 0702 08 00158-0* (vol. I a VI). Promotor de Justiça: Jadir Cirqueira de Souza. Uberlândia-MG, 13 de abril de 2009. Disponível em: [http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/41/docs/acp-e-ca\\_e\\_ensino\\_afro-escolas%5B1%5D.pdf](http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/41/docs/acp-e-ca_e_ensino_afro-escolas%5B1%5D.pdf). Acesso em: 17 out. 2021.
- MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51.
- MOREIRA, Nilvaci Leite de Magalhães. Mulheres negras professoras: das barreiras raciais a ascensão social. *Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba*. Uberaba. v. 1, n.1, p. 152-161. 2013.
- MOURA, Clóvis. *Os Quilombos e a Rebelião Negra*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- MOURA, Clóvis. *Rebeliões da Senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas*. 5ª ed. São Paulo: Anita Garibaldi / Fundação Maurício Grabois, 2014.
- MOVIMENTO Negro Unificado: 42 anos de luta contra o racismo. *MNU*, 2022. Disponível em: <https://mnu.org.br/mnu/>. Acesso em: 03 mar. 2022.
- MUNANGA, Kabengele. GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. [S.l.: s.n.], 2006.
- MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? *Revista da ABPN*, Goiânia: ABPN, v. 4, n. 8, p. 6-14, jul./out, 2012.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. SADER, Eder.
- MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Inclusão Social: um debate necessário? (20--). Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Acesso em 27 jul. 2022.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectiva, 2018, p. 97.

NEVES, Gilberto. *Educar para a igualdade: combatendo o racismo na educação*. Uberlândia: Sincopel Gráfica, 2008.

NEUMANN, Franz. *The democratic and the authoritarian State*. New York: Free. 1967.

NOVAIS, Gercina Santana. NUNES, Silma do Carmo. Qualidade da educação na rede pública municipal de educação de Uberlândia/MG: análise das concepções, atitudes e ações dos/as gestores/as das unidades escolares. *Ensino em Re-Vista*. Uberlândia, V. 24, N. 2, jul./dez./2017. P. 295-316. Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação/EDUFU.

NOVAIS, Gercina Santana; NUNES, Silma do Carmo (Org.). *Rede pública pelo direito de ensinar e de aprender: experiências coletivas de políticas públicas*. 1. ed. – Uberlândia: Regência e Arte Editora, 2017. Recurso digital.

NÓVOA, António. Nada substituí um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina *et al.* *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Unesp, 2013. p. 199-210.

NÓVOA, António (org.). *Profissão Professor*. 2 ed. Portugal: Porto, 1999. (Coleção Ciências da Educação).

NÓVOA, António. Três bases para um novo modelo de formação. *Gestão escolar*, 01 de setembro de 2013. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/182/tres-bases-para-um-novo-modelo-de-formacao>. Acesso em: 24 mar. 2020.

NÓVOA, António. *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora, 1995.

NUNES, Silma do Carmo; NOVAIS, Gercina Santana. A qualidade da educação na rede pública municipal de educação de Uberlândia/MG: análise das concepções, atitudes e ações dos/as gestores/as das unidades escolares. *Ensino em Re-Vista*, v. 1, n. 1, p. 295-316, 9 abr. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/38090>. Acesso em: 1 jun. 2021.

OBSERVATÓRIO EM EDUCAÇÃO. *Caminhos para uma educação antirracista*. Instituto Unibanco, 2020. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/54992c87-b6a3-43ba-9cf1-8f3eb3485521>. Acesso em: 9 abr. 2022.

OBSERVATÓRIO EM EDUCAÇÃO. *O papel da escola no enfrentamento do racismo*. Instituto Unibanco, 2020. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/educando-para-a-diversidade-o-papel-da-escola-no-enfrentamento-do-racismo>. Acesso em: 9 abr. 2022.

OBSEVATÓRIO DE EDUCAÇÃO. *O papel da escola no enfrentamento do racismo*, 2022. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimidia/detalhe/educando-para-a-diversidade-o-papel-da-escola-no-enfrentamento-do-racismo>. Acesso em: 5 dez. 2022.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. *Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática*. In: OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex. [s.d]. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2021.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. *Pro-Posições*. Campinas, SP. v. 30. e20170086. e-ISSN 1980-6248. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086>. 2019.

OLIVEIRA, Ilzver de Matos; SANTOS, Nayara Cristina Santana. Solidão tem cor? Uma análise sobre a afetividade das mulheres negras. *Interfaces Científicas - Humanas e Sociais*. Aracaju. v.7, n. 2, p. 9 – 20. out. 2018. ISSN IMPRESSO 2316-3348. E-ISSN 2316-3801. DOI - 10.17564/2316-3801.2018v7n2p9-20.

OLIVEIRA, Karen Cheila Sousa Sales. *Escola cidadã em Uberlândia (MG): Trajetória da elaboração do Projeto Político-Pedagógico no período 2001-2004*. 2009. 195 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2009. p. 53-143.

PACHECO, Ana Claudia Lemos. *“Branca para casar, mulata para foder, negra para trabalhar”*: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia. 2008. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, 2008.

PACHECO, Tania. “Inequality, Environmental Injustice, and Racism in Brazil: Beyond the Question of Colour”. In: *Development in Practice*. Aug. 2008, Vol.18(6) (<https://doi.org/10.1080/09614520802386355>). Versão final em português: outubro de 2007. Disponível em: <http://racismoambiental.net.br/textos-e-artigos/desigualdade-injustica-ambiental-e-racismo-uma-luta-que-transcende-a-cor/>, sob o título “*Desigualdade, injustiça ambiental e racismo: uma luta que transcende a cor*”. Acesso em: 1 set. 2022.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes *et al.* Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 2019; (41); p. 412-418. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.06.004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/HXRhDQFhTV4MTFphJySk8Ps/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 set. 2022.

PEREIRA, Ana Altina Cambuí; SILVA, Edileide Maria Antonino da; REIS, Sara Menezes Reis. A importância da escuta na trajetória de vida/ formação docente. *VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*. São Cristóvão – SE, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10181/21/20.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

PEREIRA, Maria Gabriela Vazante. *Fracasso escolar*. Fracasso escolar (pedagogia) – Faculdade de Pará de Minas, 2016. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?q=http://fapam.web797.kinghost.net/admin/monografiasnupe/>

arquivos/19072017185114MARIA\_GABRIELA\_VAZANTE.pdf&sa=U&ved=2ahUKEwj73\_HQ5NfiAhWQK7kGHUiC-MQFjAAegQIBBAB&usg=AOvVaw0WVveXyb9bG5XNG\_IWFKt. Acesso em: 14 out. 2022.

PERRENOUD, Phillipe. *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

POLÍTICA. Golpe parlamentar foi uma surpresa para a ciência política brasileira, dizem especialistas. *Revista Fórum*. 1/9/2016. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/politica/2016/9/1/golpe-parlamentar-foi-uma-surpresa-para-cincia-politica-brasileira-dizem-especialistas-17300.html>. Acesso em: 13 nov. 2022.

PPP. *Projeto Político Pedagógico*: Escola Municipal Sebastiana Silveira Pinto, 2016.

PORTAL Geledés. “Nós não somos iguais, esse país nunca nos tratou igual”, afirma AD Júnior ao falar sobre o combate ao racismo. 22/06/2020. *Portal Geledés*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/nos-nao-somos-iguais-esse-pais-nunca-nos-tratou-igual-afirma-ad-junior-ao-falar-sobre-o-combate-ao-racismo/>. Acesso em: 7 set. 2022.

PRADO, Eliane Mimesse; FÁTIMA, Lilian Elizabete da Silva de. Os desafios da prática docente na aplicação da Lei 10.639/03. *Revista Intersaberes*, vol.11, n.22, p. 124 - 139 | jan.-abr. 2016 | 1809-7286. DOI:10.22169/revint.v11i22.929 . Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/324372138\\_Os\\_desafios\\_da\\_pratica\\_docente\\_na\\_aplicacao\\_da\\_Lei\\_1063903](https://www.researchgate.net/publication/324372138_Os_desafios_da_pratica_docente_na_aplicacao_da_Lei_1063903). Acesso em: 7 set. 2022.

PRADO, Luiz Regis; SANTOS, Diego Prezzi. *Infração (crime) de responsabilidade e impeachment*. Revista de Direito Constitucional e Internacional. RDCI vol.95 (abril-junho 2016). Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/bibli\\_boletim/bibli\\_bol\\_2006/RDConsInter\\_n.95.03.PDF.03.PDF](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/RDConsInter_n.95.03.PDF.03.PDF). Acesso em: 13 nov. 2022.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; VALENTE, José Armando. A formação na ação do professor: uma abordagem para uma nova prática pedagógica. In: VALENTE, José Armando (org.). *Formação de educadores para o uso da informática na escola*. Campinas: UNICAMP/NIED, 2003. p. 21-38.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. *Carta de Princípios Políticos-Pedagógicos das Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia*. Secretaria Municipal de Educação. Uberlândia: Cemepe, SME, UFU, 2003.

QUEM é Jurema Werneck, a médica negra que representou e emocionou na CPI da Covid. 25/06/2021. *Portal Geledés*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/quem-e-jurema-werneck-a-medica-negra-que-representou-e-emocionou-na-cpi-da-covid/>. Acesso em: 18 mar. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. *Pedagogia das Competências*. 202-. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html#:~:text=A%20%27pedagogia%20das%20competências%27%20é,às%20quais%20deve%20se%20ajustar>. Acesso em: 15 set. 2022.

REVISTA EDUCAÇÃO. *20% dos professores brasileiros lecionam em mais de uma escola; nos EUA, são 1,7%. 22 de novembro de 2021.* Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/11/22/professores-brasileiros-trabalham-em-mais-de-uma-escola/>. Acesso em: 7 set. 2022.

RIBEIRO, Djamila. *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017. 112 p.; 15,9 cm. (Feminismos Plurais) ISBN: 978-85-9530-073-6.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual Antirracista.* São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Ruana Soares. Políticas públicas educacionais: o papel da formação continuada no desenvolvimento da Educação Básica. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 23, 23 de junho de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/23/politicas-publicas-educacionais-o-papel-da-formacao-continuada-no-desenvolvimento-da-educacao-basica>. Acesso em: 14 out. 2022.

RIBEIRO, Márden de Pádua; SILVA, Andréia Vanessa Maciel. IDEB: Avanço ou retrocesso à educação brasileira? O que dizem artigos publicados em periódicos entre 2007-2014? *Revista Polêm!ca, [s. l.]*, v. 14, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/14266/10806>. Acesso em: 1 jun. 2021.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Coleção Que História é Essa?! Ebook.* ISBN 9788589927246. 2 ed. 2020.

RODRIGUES, Ana Paula Soares Loureiro. *Educação popular e a formação dos educadores populares no projeto beira da linha: um celeiro de experiências.* Congresso Internacional de Educação e Inclusão. 20---. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade\\_1datahora\\_29\\_10\\_2014\\_12\\_17\\_01\\_idinscrito\\_3055\\_a541f0bde4d994a544cc55f3cf288ee2.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_29_10_2014_12_17_01_idinscrito_3055_a541f0bde4d994a544cc55f3cf288ee2.pdf). Acesso em: 20 set. 2022.

RODRIGUES, Nina. *Os africanos no Brasil.* 5.ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1932.

SANT'ANNA Cynthia Fontella *et al.* Comunidade: objeto coletivo do trabalho das enfermeiras da Estratégia Saúde da Família. *Acta Paul Enferm.* 2011; 24(3):341 -47.

SANTOS, Ivair Augusto Alves do. *Direitos Humanos e as práticas de racismo.* Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

SANTOS, Renato Emerson dos (org.). Sobre espacialidades das relações raciais: raça, racialidade e racismo no espaço urbano. In: SANTOS, Renato Emerson dos. *Questões urbanas e racismo.* Brasília: ABPN, 2012.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. *As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil.* 2010, 122p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.

SANTOS, Taís Wojciechowski; SÁ, Ricardo Antunes de. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais.

*Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e72722, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.72722>. Acesso em: 22 set. 2022.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. [S.l: s.n.], 1986.

SILVA, Antônia Maria Nascimento. *Segregação Socioespacial da População Negra na Cidade de Jataí – GO no ano de 2010*. 2019. 49 f. (Monografia). Programa de Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Jataí-GO, 2019. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/831/o/Monografia\\_Antonia.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/831/o/Monografia_Antonia.pdf). Acesso em: 7 set. 2022.

SILVA, Ingrid Pereira da; GOI, Mara Elisangela Jappe. Reflexões sobre a Prática Docente. *Anais do 9º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão – SIEPE*. Universidade Federal do Pampa - Santana do Livramento, 2017. Disponível em: [https://guri.unipampa.edu.br/uploads/evt/arq\\_trabalhos/12188/seer\\_12188.pdf](https://guri.unipampa.edu.br/uploads/evt/arq_trabalhos/12188/seer_12188.pdf). Acesso em: 7 set. 2022.

SILVA, Givanilson Soares da. Periferia, Identidade e Educação. Um estudo sobre a produção cultural periférica e sua inserção na educação escolar. *Congresso Nacional de Educação (V CONEDU)*. Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte. 20---. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO\\_EV117\\_MD4\\_SA1\\_ID1265\\_05092018213738.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD4_SA1_ID1265_05092018213738.pdf). Acesso em: 15 set. 2022.

SILVA, Maria Lúcia da *et al.* *Violência e sociedade: o racismo como estruturante da sociedade e da subjetividade do povo brasileiro*. São Paulo: Escuta, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Priscila Elisabete da. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: CARDOSO, L.; MÜLLER, T. M. P. (Orgs.). *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba, Editora Appris, 2017. p. 19-32.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Joelma. O que é o Plano de Gestão e como mantemos ele sempre atualizado e vivo. 08 de Abril de 2015. *Revista Nova Escola*. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1111/o-que-e-o-plano-de-gestao-e-como-mantemos-ele-sempre-atualizado-e-vivo>. Acesso em: 15 set. 2022.

SOUZA, Marcelo Carlos de. *Legislativo Municipal e Movimentos Sociais - o significado da participação das entidades populares na elaboração da lei orgânica municipal de Uberlândia*. 1999. 56 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, 1999. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20749/1/LegislativoMunicipalMovimentos.pdf>. Acesso em: 04 mar 2022.

SOUZA, Vilma Aparecida de (Org.). *A proposta de democratização da educação na rede municipal de ensino de Uberlândia-MG (2001-2004): limites e possibilidades da democracia na escola pública*. Ituiutaba: Barlavento, 2018, 277 p. Disponível em: <https://asebabaolorigbin.files.wordpress.com/2018/09/souza-ebook-publicar.pdf>. Acesso em: 24 maio 2021.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set – dez, 2005. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000300009](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009). Acesso em: 20 set. 2020.

UBERLÂNDIA. *Acessibilidade*. Secretaria de Planejamento Urbano, 201-. <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/planejamento-urbano/acessibilidade/>. Acesso em: 13 nov. 2022.

UBERLÂNDIA. Câmara Municipal de Uberlândia, 5 de junho de 1990. *Lei Orgânica do Município de Uberlândia/MG*. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-uberlandia-mg>. Acesso em: 01 jun. 2021.

UBERLÂNDIA. Câmara Municipal de Uberlândia. *Uberlândia ontem e hoje*, 201-. Disponível em: <https://www.camarauberlandia.mg.gov.br/institucional/conheca-uberlandia>. Acesso em: 24 maio 2021.

UBERLÂNDIA. *CEMEPE: Memorial 2013-2016*. 71 p. ISBN: 978-85-64148-04-8. Uberlândia: Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2016.

UBERLÂNDIA. *Decreto nº 14.035*, de 29 de abril de 2013. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/decreto/2013/1403/14035/decreto-n-14035-2013-dispoe-sobre-os-programas-e-projetos-de-estudos-pesquisa-e-intervencao-do-centro-de-estudos-e-projetos-educacionais-julieta-diniz-cemepe-a-serem-desenvolvidos-no-cotidiano-das-unidades-escolares-nos-espacos-das-salas-de-aula-e-demais-espacos-educativos-e-os-respectivos-nucleos-de-trabalho-de-vinculacao-de-cada-projeto>. Acesso em 23 set. 2020.

UBERLÂNDIA. Lei nº 11.444, de 24 de julho de 2013. *Diário Oficial do Município*, Ano XXV, n. 4203. Uberlândia, 26 jul. 2013. Disponível em: [http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms\\_b\\_arquivos/16875.pdf](http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/16875.pdf). Acesso em: 01 jun. 2021.

UBERLÂNDIA. *Diário Oficial do Município*. Ano XXXI, nº 5669, terça-feira, 23 de julho de 2019, p. 8. Disponível em: <http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/5669.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

UBERLÂNDIA. *Diário Oficial do Município*. Nº 4501, quinta-feira, 09 de outubro de 2014, p. 12-13. Disponível em: [http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms\\_b\\_arquivos/12716.pdf](http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/12716.pdf). Acesso em: 24 mar. 2020.

UBERLÂNDIA. Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014. *Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia*. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2014/1197/11967/lei-ordinaria-n-11967-2014-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-dos-servidores-do-quadro-da-educacao-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-uberlandia-e-da-outras-providencias?q=11967>. Acesso em: 27 mar. 2022.

UBERLÂNDIA. Lei nº 12.209, de 26 de junho de 2015. *Lei Orgânica do Município de Uberlândia/MG*. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2015/1221/12209/lei-ordinaria-n-12209-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-para-o-decenio-2015-2025-e-da-outras-providencias?q=12.209+plano+municipal+de+educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 01 jun. 2021.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Cultura. *História de Uberlândia* (recurso eletrônico), 201-. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/cultura-e-turismo/historia-de-uberlandia/>. Acesso em: 22 maio 2021.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. *Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente*. Uberlândia: SME, 2013.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. *Carta de Princípios Político-Pedagógicos da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, MG*. 2003. [s.l.] (recurso eletrônico). Disponível em: [http://www.nepecc.faei.ufu.br/PDF/343\\_cartarme.pdf](http://www.nepecc.faei.ufu.br/PDF/343_cartarme.pdf). Acesso em: 24 maio 2021.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. *CEMEPE*, 201-. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/cemepe/>. Acesso em: 01 jun. 2021.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. *Escola em Casa*, 201-. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/>. Acesso em: 01 jun. 2021.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. *Inscrição Escolar*, 201-. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/inscricao-escolar/rede-municipal-de-ensino-e-oscs/>. Acesso em: 24 maio 2021.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. *Legislação – Educação*, 201-. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/legislacao-educacao/>. Acesso em: 24 maio 2021.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação*, 201-. Disponível em:

<https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/legislacao-educacao/>. Acesso em: 01 jun. 2021.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Planejamento Urbano / Diretoria de Pesquisas Integradas. *População por bairros - 2010 - em revisão*. Disponível em: [http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms\\_b\\_arquivos/1460.pdf](http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/1460.pdf). Acesso em: 28 mar. 2022.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Planejamento Urbano. População. *Resultado Censo 2010*. [s.l.] (recurso eletrônico). Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2021/05/19/uberlandia-esta-entre-as-25-cidades-do-brasil-com-maior-potencial-de-consumo/>. Acesso em: 22 maio 2021.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. *Uberlândia está entre as 25 cidades do Brasil com maior potencial de consumo*. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/planejamentourbano/populacao-uberlandia/>. Acesso em: 22 maio 2021.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Notícias. *Uberlândia está entre as dez cidades com maior saldo de empregos no país*. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2021/03/30/uberlandia-esta-entre-as-dez-cidades-com-maior-saldo-de-empregos-no-pais/>. Acesso em: 22 maio 2021.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Planejamento Urbano. *Mapas e Bairros*. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/planejamento-urbano/mapas-e-bairros/#:~:text=O%20munic%C3%ADpio%20conta%20hoje%20com,dentro%20do%20atual%20per%C3%ADmetro%20urbano>. Acesso em: 24 maio 2021.

UBERLÂNDIA. Projetos de lei são aprovados durante a segunda reunião ordinária on-line de outubro. *Câmara Municipal de Uberlândia*, out. 2021. Disponível em: <https://www.camarauberlandia.mg.gov.br/imprensa/noticias/projetos-de-lei-sao-aprovados-durante-a-segunda-reuniao-ordinaria-on-line-de-outubro>. Acesso em: 9 abr. 2022.

UBERLÂNDIA. Resolução nº 001/2020, de 27 de maio de 2020. *Diário Oficial do Município*, Ano XXXII, n. 5877. Uberlândia, 27 maio 2020. Disponível em: <http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/5877.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Instituto de Economia. Centro de Estudos, Pesquisas e Projetos Econômico-Sociais. *Indicadores de Desenvolvimento Humano para Uberlândia e Municípios Selecionados (1991-2000)*. Uberlândia, julho de 2005. 84p. Disponível em: <http://www.ie.ufu.br/cepes>.

VALENTE, José Armando. As tecnologias e as verdadeiras inovações na educação. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; DIAS, Paulo; SILVA, Bento Duarte da (org.). *Cenários de inovação para a educação na sociedade digital*. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 35-46.

VIEGAS, Amanda. *6 Ferramentas Tecnológicas para o uso em sala de aula*. 10 de dez. de 2019. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/ferramentas-tecnologicas-para-uso-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 23 set. 2020.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus, 2006.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

ZAPPELLINI, Marcello Beckert. Feuerschütte, Simone Ghisi. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. *RAEP – Administração: Ensino & Pesquisa*. V. 16, N. 2. 2015. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/238#:~:text=Entende%2Dse%20a%20triangula%C3%A7%C3%A3o%20como,fen%C3%B4meno%20que%20est%C3%A1%20sendo%20investigado>. Acesso em: 27 set. 2020.

ZARPELLON, Sérgio Cristóvão. Continuidade e descontinuidade administrativa de programas e projetos econômicos e sociais: um ensaio sobre fatores que contribuem para esse fenômeno na região centro-sul do Paraná, Brasil. *In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA*, 2011, Ponta Grossa. Anais do CIEPG. Ponta Grossa: UEPG, 2011. v. 1. p. 1-18.

**APÊNDICE A – PLANO DE FORMAÇÃO**

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
TRIÂNGULO MINEIRO – *CAMPUS* UBERABA  
Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica  
Mestrado Profissional em Educação Tecnológica**

**Stella Santana da Silva Jacinto**

**PLANO DE FORMAÇÃO**

**Uberlândia  
2022**

**Stella Santana da Silva Jacinto**

## **PLANO DE FORMAÇÃO**

Plano de Formação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica - curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba, como Produto do Projeto de Pesquisa.

Orientador: Prof. Dr. Otaviano José Pereira

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia Moreira Custódio

**Uberlândia  
2022**

## **PLANO DE FORMAÇÃO**

*“Todos os brasileiros têm que conhecer a história dos africanos que foram escravizados, a história de seus descendentes, a história dos povos indígenas e a história de todos os povos que vêm a constituir a nação brasileira” (SILVA, 2020).*

### **1. TEMA:**

**PRESSUPOSTOS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NO COTIDIANO ESCOLAR - VIVÊNCIAS AFRO-INDÍGENAS**

### **2. RESPONSÁVEL:**

Mestranda Stella Santana da Silva Jacinto

### **3. DURAÇÃO:**

De abril de 2022 a julho de 2022, com carga horária de 30h/a.

### **4. LOCAL DA REALIZAÇÃO:**

Por meio de plataforma virtual.

### **5. PÚBLICO/N. DE VAGAS:**

Docentes da Escola Municipal Sebastiana Silveira Pinto, Uberlândia-MG/Total de 15 (quinze) vagas.

### **6. INSTITUIÇÕES/ÓRGÃOS PARTICIPANTES:**

Cemepe, Instituições públicas e privadas de ensino superior e membros de movimentos sociais, associações e educadoras/es populares oriundas/os da comunidade negra e/ou indígena.

### **7. INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA:**

O racismo, o preconceito e a intolerância são problemas que desafiam cotidianamente a sociedade brasileira, trazendo à tona tais manifestações para o âmbito escolar. Assim, a convivência no ambiente da educação formal, desde a Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental, em todas as suas modalidades, por exemplo, a Educação de Jovens e

Adultos (EJA), aponta a necessidade constante de estudos, reflexões e intervenções na prática pedagógica que gerem mudanças curriculares e nas relações interpessoais entre os todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. Assim, faz-se necessária uma formação visando à superação do racismo, dos preconceitos e da intolerância, favorecendo a efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08.

A formação continuada e em serviço a ser desenvolvida no período de outubro/2021 a dezembro/2021 estará em consonância com as Leis Federais supracitadas, assim como com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, com a Lei Orgânica Municipal (LOM)<sup>110</sup>, com o Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Uberlândia<sup>111</sup> e a Lei Municipal nº 11.444 de 24 de julho de 2013, que institui a Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender no Município de Uberlândia<sup>112</sup>.

## **8. OBJETIVOS:**

### **8.1 Geral:**

- Desenvolver um curso virtual de formação continuada e em serviço acerca das relações étnico-raciais e apresentar subsídios para a prática pedagógica na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 com vistas à promoção de uma educação sem discriminações e sem preconceitos, positivando as relações étnico-raciais na Escola Municipal Sebastiana Silveira Pinto (EMSSP), competência da Rede Municipal de Uberlândia-MG.

---

<sup>110</sup> Capítulo II - Art. 3º - O Município de Uberlândia-MG tem fundamento em sua autonomia e os seguintes objetivos prioritários: [...] II - promover o bem-estar de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Fonte: [http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms\\_b\\_arquivos/16854.pdf](http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/16854.pdf). Acesso em: 14 out. 2022.

<sup>111</sup> Capítulo II - Art. 3º - VII - garantia e incentivo de programas que contemplem a formação continuada na área de atuação dos servidores; (Redação dada pela Lei Complementar nº 661/2019). Fonte: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2014/1197/11967/lei-ordinaria-n-11967-2014-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-dos-servidores-do-quadro-da-educacao-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-uberlandia-e-da-outras-providencias?q=11967>. Acesso em: 14 out. 2022.

<sup>112</sup> Capítulo II – Art. 3º - VII - colaborar para o desenvolvimento de uma educação livre de quaisquer tipos de preconceito e discriminação, orientada para o exercício da cidadania ativa e construção de relações entre pessoas e instituições de pacificação social. Fonte: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2013/1144/11444/lei-ordinaria-n-11444-2013-institui-a-rede-publica-municipal-pelo-direito-de-ensinar-e-de-aprender-no-municipio-de-uberlandia-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 14 out. 2022.

## **8.2 Específicos:**

- Favorecer uma política de formação para as/os professoras/es da EMSSP, visando à multiplicidade de representações sociais positivas, ou seja, a gestão democrática da produção e comunicação do conhecimento, que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor, abrindo novos caminhos na prática político-pedagógica;
- Desenvolver, junto com as/os professoras/es, um novo olhar crítico e propositivo sobre a temática étnico-racial;
- Favorecer a formação continuada e em serviço no âmbito da Educação para as Relações Étnico-Raciais;
- (Re) Pensar, (re) construir e (re) significar as práticas escolares sobre o discurso e as práticas pedagógicas para aquelas/es que, em muitos momentos, são vistas/os em suas diferenças no espaço escolar.
- Realizar Rodas de Conversa e outras metodologias de acordo com a proposta das/os participantes;
- Acompanhar os impactos das intervenções advindas das Rodas de Conversa e das atividades desenvolvidas durante a formação continuada e em serviço;
- Reunir com instituições e educadoras/es parceiros/as;
- Produzir um Portfólio On-line acerca das atividades aplicadas;
- Implementar outras ações que se fizerem necessárias para cumprir os objetivos do Plano de Formação durante a pesquisa-ação.

## **9. METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:**

As formações serão ministradas por meio de exposição dialogada, trocas de experiências, rodas de conversa, tendo como fundamentação teórica metodológica a implantação das Leis Federais 10.639/03, 11.645/08, em especial. Em alguns momentos da execução do Plano de Formação, haverá intervenção das (os) professoras (es), caso se manifestem com sugestões para melhoramento da ação. As formações em serviço acontecerão virtualmente.

Inicialmente, faz-se necessário a aplicação de um Diagnóstico Situacional que traz algumas indagações: Em quais disciplinas/Eixos de Trabalho existe proposta voltada para a Lei 10.639/03 e 11.645/08? Em qual etapa e/ou ano escolar a implementação da Lei 10.639/03 e 11.645/08 é mais efetiva? Na EMSSP há textos literários, brinquedos, jogos ou outros materiais adequados para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08? Em sua formação inicial (Graduação) você teve alguma disciplina que tratava da temática Africana, Afro-

brasileira ou Indígena? Existem propostas de implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nos documentos da escola?

## 9.1 Conteúdos Programáticos

<b>MÓDULO/ DATA/ TEMÁTICA</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>RESPONSÁVEL (IS) /PARCEIRO</b>	<b>MINISTRANTE(S)</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>De 13/04/2022 a 20/04/2022</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Levantar, registrar e discutir virtualmente as demandas formativas;</li> <li>Aplicar diagnóstico inicial sobre os conhecimentos prévios, ou seja, das demandas dos/as cursistas acerca das plataformas digitais e da educação das relações etnicorraciais.</li> </ul>	Diagnóstico Situacional	Mestranda Stella Santana da S. Jacinto	Mestranda Stella Santana da S. Jacinto	2h/a
<b>De 21/04/2022 a 25/04/2022</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar inscrição por meio de formulário on-line;</li> <li>Apresentar o curso.</li> </ul>	Período de inscrição Lançamento de curso	Mestranda Stella Santana da S. Jacinto	Mestranda Stella Santana da S. Jacinto	2h/a
<b>Módulo I: 25/04/22</b>  <b>A arte e o pensamento dos povos originários - Cultura indígena no cotidiano escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Refletir como se dá a prática escolar acerca da temática Indígena.</li> </ul>	Exposição dialogada	Universidade Federal do Amazonas / Prefeitura de Belém	Doutoranda Márcia Wayna Kambeba	2h/a
<b>Módulo II: 27/04/22</b>  <b>Construindo Estratégias Pedagógicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentar orientações didático-pedagógicas quanto ao trato da História e Cultura Afro-brasileira no cotidiano escolar.</li> </ul>	Palestra/Debate	DLR – Assessoria Afropedagógica	Ma. Rosa Margarida Carvalho	2h/a

<b>contemplando a questão racial: possibilidades, cuidados e equívocos</b>					
<b>Módulo III: 12/05/22</b> <b>Religiões de Matrizes Africanas e Racismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar as religiões de matrizes africanas e o racismo sofrido nos diferentes espaços, em especial no espaço escolar.</li> </ul>	Palestra	FACED/UFU	Prof. Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib	2h/a
<b>Módulo IV: 08/06/22</b> <b>O racismo estrutural via linguagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repensar e excluir práticas racistas que se dão por meio da linguagem.</li> </ul>	Roda de Conversa	DLR – Assessoria Afropedagógica	Ma. Rosa Margarida Carvalho	2h/a
<b>De 09/06/22 a 05/07/22</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar os conhecimentos adquiridos acerca dos conteúdos de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena no currículo escolar, bem como elencar os conteúdos possíveis a serem trabalhados em cada nível de ensino.</li> </ul>	Aula prática	EMSSP / Mestranda Stella Santana da S. Jacinto	Professoras/es	12h/a
<b>Módulo V: 06/07/22</b> <b>Relatos, registros e análise de experiências realizadas pelos/as cursistas.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar as possibilidades de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 com as/os discentes da Educação Infantil e Fundamental I.</li> <li>• Socializar como foi a aplicação das atividades.</li> </ul>	Exposição dialogada Troca de experiência	Mestranda Stella Santana da S. Jacinto	Professoras/es	2h/a
<b>Memorial: De 07/07/22 a 15/07/22</b> <b>Escrita, publicação e divulgação do</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir um Memorial por meio de Portfólio <i>On-line</i> das atividades desenvolvidas pelas/os docentes.</li> </ul>	Portfólio On-line	Mestranda Stella Santana da S. Jacinto	Professoras/es	4h/a

<b>Memorial “Educação das relações étnico-raciais: formação de profissionais da educação”, por meio de Portfólio On-line.</b>					
<b>Carga Horária Total: 30h/a</b>					

Fonte: elaborado pela autora

## 9.2 Avaliação

Todas as atividades, ao seu término, serão avaliadas pelas/os participantes, por meios virtuais, ou seja, a avaliação será processual e ao final de cada módulo de formação. Sendo necessário, poderão ocorrer adequações no Plano de Formação.

## REFERÊNCIA

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Nota de desagravo pela retirada do nome de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva de lista de personalidades negras da Fundação Cultural Palmares. *ANPEd* – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 04 dez, 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-de-desagravo-pela-retirada-do-nome-de-petronilha-beatriz-goncalves-e-silva-de-lista-de>. Acesso em: 24 jul. 2021.

## APÊNDICE B – DIAGNÓSTICO SITUACIONAL

### DIAGNÓSTICO SITUACIONAL DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NA ESCOLA MUNICIPAL SEBASTIANA SILVEIRA PINTO (EMSSP)

*Caras/os profissionais da Escola Municipal Sebastiana Silveira Pinto, Uberlândia-MG,*

*Esta pesquisa faz parte do Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica - curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba. O Projeto busca “Promover formação continuada e em serviço para o processo formativo das/os professoras/es de uma instituição de ensino do município de Uberlândia em educação para as relações étnico-raciais”. Trazer essa temática para dentro dos estabelecimentos de ensino é, com certeza, tarefa primordial e urgente.*

*Sendo assim, faz-se necessário identificar e avaliar interesses, ações e recursos para a aplicação do projeto.*

Compreendendo as Leis Federais:

Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências.

Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008: Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena".

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Autodeclaração étnica:

( ) Preta/o

( ) Parda/o

( ) Indígena

( ) Branca/o

3. Em qual ano escolar você atua?

( ) 1º Ano

( ) 2º Ano

( ) 3º Ano

( ) 4º Ano

( ) 5º Ano

Não atuo no Ensino Fundamental I

Outros (Analista, Direção etc.)

4. Atua em outra unidade de ensino?

Não

Sim.

5. Se respondeu SIM na questão anterior, em qual unidade de ensino atua?

---

6. Em quais disciplinas/Eixos de Trabalho existe proposta voltada para a Lei 10.639/03?

• Disciplinas - Ensino Fundamental

Língua Portuguesa

Matemática

Ciências da Natureza

História

Geografia

Arte

Educação Física

Literatura e Linguagem

Ensino Religioso

7. Em quais disciplinas existe um trabalho voltado para a Lei 11.645/08?

• Disciplinas - Ensino Fundamental

Língua Portuguesa

Matemática

Ciências da Natureza

História

Geografia

Arte

Educação Física

Literatura e Linguagem

Ensino Religioso

8. Em qual etapa e/ou ano escolar a implementação da Lei 10.639/03 é mais efetiva?

- 1º Ano
- 2º Ano
- 3º Ano
- 4º Ano
- 5º Ano
- Nenhuma das alternativas

9. Em qual etapa e/ou ano escolar a implementação da Lei 11.645/08 é mais efetiva?

- 1º Ano
- 2º Ano
- 3º Ano
- 4º Ano
- 5º Ano
- Nenhuma das alternativas

10. Na EMSSP há textos literários adequados para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08?

- Não tem.
- De 01 a 50 exemplares.
- De 51 a 100 exemplares.
- De 101 a 200 exemplares.
- Acima de 200 exemplares.
- Não tenho conhecimento.

11. Há jogos e/ou brinquedos adequados para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08?

- Não têm.
- Estamos confeccionando.
- Estará incluso na próxima compra com a verba do PDDE.
- Têm, mas não o quantitativo suficiente para uma turma de 30 alunos/as.
- Têm um quantitativo suficiente para desenvolver um bom trabalho.
- Não tenho conhecimento.

12. Há outros materiais adequados para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08?

- Não
- Sim
- Não tenho conhecimento.

13. Se respondeu SIM na questão anterior, especifique qual seria esse material?

---

14. Em sua formação inicial (Graduação) você teve alguma disciplina que tratava da temática Africana, Afro-brasileira ou Indígena? Se necessário, marque mais de uma opção.

- Sim, a Indígena.
- Sim, a Africana.
- Sim, a Afro-brasileira.
- Na graduação não tive as temáticas mencionadas.

15. Você possui certificação na temática Africana/Afro-brasileira?

- Sim, em curso de formação continuada (de 30 a 120h).
- Sim, em curso de aperfeiçoamento (a partir de 180h).
- Sim, pós-graduação/especialização.
- Sim, pós-graduação/mestrado.
- Sim, pós-graduação/doutorado.
- Não possuo certificação na temática Africana/Afro-brasileira.

16. Você possui certificação na temática Indígena?

- Sim, em curso de formação continuada (de 30 a 120h).
- Sim, em curso de aperfeiçoamento (a partir de 180h).
- Sim, pós-graduação/especialização.
- Sim, pós-graduação/mestrado.
- Sim, pós-graduação/doutorado.
- Não possuo certificação na temática Indígena.

17. Você possui Graduação e Pós-graduação? Se sim, especifique.

---

18. Clima cultural<sup>113</sup> da EMSSP para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

- Ruim
- Regular
- Bom
- Ótimo

19. Há dificuldades para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08? Fale sobre.

---

---

20. Existem propostas de implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nos documentos da escola?

Em quais?

- PAPAE
- PPP
- Plano de Formação
- Plano de Ação do/a Pedagogo/a
- Plano de Gestão
- Regimento Escolar
- Não há proposta nos documentos da escola.
- Não conheço os documentos da escola.

21. Você já desenvolveu ou está desenvolvendo projeto acerca das temáticas abordadas nas Leis 10.639/03 e 11.645/08?

- Não
- Sim.

22. Se marcou sim, discorra sobre apontando características do projeto, como: nome, ano de execução, tempo de duração, turmas envolvidas, disciplinas envolvidas, leis contempladas (10.639/03 ou 11.645/08).

---

<sup>113</sup> Clima cultural é a organização da escola, ou seja, de ambiente de trabalho no qual se pode confirmar por meio da execução de rituais e utilização de símbolos que são apresentados a seus/suas alunos/as e colaboradores/as na forma de: projetos, cartazes, ornamentações, vivências pessoais, interação humana, valores, normas e mitos, favorecendo atitudes, percepções, crenças, motivações, hábitos e expectativas em cada indivíduo.

---

---

---

23. Em relação a uma formação continuada sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08, o que você tem especificamente trabalhado? Comente.

---

---

---

## APÊNDICE C – AVALIAÇÃO

### AVALIAÇÃO DO ENCONTRO (Datar)

1. Nome (Opcional):

---

2. Como você avalia esse módulo do curso (Colocar o módulo e o nome do curso) quanto à:

<b>A. Metodologia:</b>	<b>Excelente</b>	<b>Muito bom</b>	<b>Bom</b>	<b>Regular</b>	<b>Ruim</b>
Qualidade dos recursos instrucionais e audiovisuais					
Material didático					
Dinâmicas e afrovivências					
Cumprimento do programa e conteúdo previsto					
Distribuição e cumprimento da carga horária					
<b>B. Palestrante:</b>					
<b>Excelente</b>	<b>Muito bom</b>	<b>Bom</b>	<b>Regular</b>	<b>Ruim</b>	
Conhecimento e domínio do assunto					
Clareza de explicação					
Cumprimento da proposta do curso					
Linguagem adequada					
Administração do tempo					
<b>C. Autoavaliação:</b>					
<b>Excelente</b>	<b>Muito bom</b>	<b>Bom</b>	<b>Regular</b>	<b>Ruim</b>	
Contribuição para a melhoria da qualidade do seu trabalho					
Atendimento das expectativas					
Conhecimentos adquiridos					

3. Observações/sugestões:

---

4. Numa escala de 1 a 10, onde 1 é regular e 10 é ótimo, como você avalia esse módulo?

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<input type="radio"/>									

## APÊNDICE D – TUTORIAL

### REGISTRO DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

#### FORMAÇÃO:

#### “Pressupostos para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no cotidiano escolar – Vivências Afro-Indígenas”

A escola é um espaço onde a diversidade cultural está presente através das várias vertentes, portanto, os diversos sujeitos que a frequentam devem encontrar-se dispostos e abertos também para as manifestações e participações que esse espaço proporciona nas diversas relações dos sujeitos entre si e estas devem ser postas em evidências para que se busque a ampliação e a (permanência da) afirmação dos sujeitos-alunos, de modo que conheçam as suas origens, principalmente no que se refere à história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, superando o distanciamento que há entre a realidade de onde vem e os conteúdos ensinados e aprendidos em sala de aula.

Desse modo, as práticas pedagógicas influenciam na construção da consciência do aluno desde que trabalhadas de maneira correta e não excludente, pois abrangem os aspectos culturais, políticos, sociais, éticos, históricos e democráticos e assim o/a professor/a possa repassar ao aluno a ideia de seu posicionamento na sociedade/comunidade enquanto cidadão portador de direitos e livre para manifestar suas tradições e costumes (AGOSTINHO, 2016, p. 265).

Alicerçadas/os no exposto supracitado, na necessidade e obrigatoriedade da aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no currículo escolar e nos estudos das referidas leis a partir do curso de formação *on-line* “Pressupostos para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no cotidiano escolar – Vivências Afro-Indígenas”, no período de abril a julho/2022, desenvolvidos em cinco módulos, gostaríamos que compartilhasse o que apreendeu, ou seja, os saberes e fazeres para uma educação antirracista que irão compor um Portfólio *on-line* das experiências formativas das/os participantes da formação continuada mantendo o anonimato de sua identidade. Abaixo segue explicações de como realizar esse registro.

#### 1. O que apresentar?

- Fique a vontade para mostrar o que aplicou a curto, médio ou longo prazo;
- Pode ser uma ou mais atividades;
- Pode trazer atividades que desenvolvia antes da formação e a partir dela aprimorou e/ou excluiu práticas;
- Não fique presa/o a aplicação exclusiva à sala de aula. O currículo escolar trata da escola como um todo, inclusive de seus documentos. Então, pode trazer mudanças que ocorreram na ornamentação da escola, ideias que surgiram para o Projeto Político Pedagógico, para um Plano de Aula ou Sequência Didática que está elaborando e ainda não aplicou e/ou até narrar o seu olhar sobre práticas que aconteciam e você não sabia que aplicava as leis ou aplicava com equívocos ou acertos.

#### 2. Formas de registro:

- Através de fotos e/ou vídeo, desde que não identifique as pessoas;
- Através de relato de experiência escrito ou de áudio;
- Pode usar mais das opções apresentadas, por exemplo, foto e áudio.

#### 3. Conteúdo necessário no registro:

- Qual o público? Por exemplo: Foi com as docentes dos 3os anos? Foi com um ou mais ano escolar? Foi com as/os responsáveis pelas/os discentes de determinado ano escolar? Foi em um documento da escola?
- Quanto tempo durou?
- Qual o objetivo?
- Quais as estratégias/metodologia usadas?
- Alcançou o objetivo proposto?
- Qual a sua conclusão?

Fique a vontade para inserir outras informações que achar pertinente.

#### 4. Enviar o relato até 31/08/22 para:

- Para o e-mail: [stella.jacinto@estudante.iftm.edu.br](mailto:stella.jacinto@estudante.iftm.edu.br) ou
- Para o whatsapp: (34) 9 8895-6053 / Stella

#### 5. Outras informações importantes:

- ✓ Você pode desenvolver seu relato/sua atividade/suas ideias com outra/o profissional que tenha participado da formação.

Agradeço sua participação e desejo uma educação antirracista em sua práxis!

## ANEXO A – LISTA DE PRESENÇA



INSERIR O LOGO DA ESCOLA

NOME DA ESCOLA: **Digitar em fonte arial tamanho 12**

NOME DO CURSO/PALESTRA: **Digitar em fonte arial tamanho 12**

TEMA: **Digitar em fonte arial tamanho 12**

MINISTRANTE: **Digitar em fonte arial tamanho 12**

LOCAL: **Digitar em fonte arial tamanho 12**

DATA: \_\_ / \_\_ / 2021

HORÁRIO: \_\_\_\_\_ às \_\_\_\_\_

CARGA HORÁRIA: \_\_\_\_\_

NRO	MATRÍCULA	NOME COMPLETO SERVIDOR (A)	CARGO/FUNÇÃO	ASSINATURA
1.	Digitar o nº de matrícula	Digitar os nomes dos/as servidores em ordem alfabética	Digitar cargo ou função	Assinatura manual
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				

14.				
15.				
16.				
17.				
18.				
19.				
20.				
21.				
22.				
23.				
24.				
25.				
26.				
27.				
28.				
29.				
30.				

---

Carimbo e assinatura do/a Inspetor/a

---

Carimbo e assinatura do/a Diretor/a da Escola

**Observação:** A Escola deverá xerocar a lista de presença e arquivar. A lista original deverá ser encaminhada ao CEMEPE, impreterivelmente, até 10 dias uteis após o termino de cada módulo, por meio de protocolo, aos cuidados de João Saraiva Júnior, no setor de certificação (sala 05).

## ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E VOZ PARA FINS EDUCACIONAIS



Assessoria Jurídica

---

### AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E VOZ PARA FINS EDUCACIONAIS.

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) da Cédula de Identidade de identidade nº \_\_\_\_\_, expedida pela \_\_\_\_\_ e CPF nº. \_\_\_\_\_, matrícula funcional nº. \_\_\_\_\_, cargo \_\_\_\_\_ lotado na Escola Municipal Sebastiana Silveira Pinto, **AUTORIZO** o uso de minha imagem e voz em todo e qualquer material por fotografias, vídeos, gravações de áudio, aulas virtuais síncronas e outros meios de comunicação, produzidos e editados no âmbito do exercício do cargo, para utilização em campanhas informativas, institucionais e pedagógicas realizadas pelo Município de Uberlândia, por meio da SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO com sede na Avenida Anselmo Alves dos Santos, 600, Santa Mônica/Uberlândia, inscrita no CNPJ 18.431.312/0010-06, sejam essas destinadas à divulgação ao público em geral, pais ou responsáveis pelos alunos, escolas municipais, e/ou apenas para uso interno desta instituição, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso de imagem e voz acima mencionadas em todo o município, compreendendo todas as suas modalidades e, em especial, das seguintes formas: Portal da Prefeitura de Uberlândia ([www.uberlandia.mg.gov.br](http://www.uberlandia.mg.gov.br)); Redes Sociais oficiais do Município e das Escolas Municipais (Instagram, Facebook, twitter, WhatsApp e outros aplicativos ou canais de comunicação que vierem a ser criados), canais de Televisão e Rádio (internos e abertos), cartazes, *home page*, e ainda, através de mídias disponibilizadas pelos parceiros de campanhas desenvolvidas pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, em especial das aulas gravadas para atendimento dos alunos da rede municipal de ensino em decorrência da suspensão das aulas presenciais para enfrentamento do NOVO CORONAVÍRUS (**SARS-COV-2**), que provocou a pandemia.

Declaro que tenho pleno conhecimento de que as aulas deverão ser ministradas de acordo com o currículo previamente aprovado pela SME através da Assessoria Pedagógica e nos moldes do que consta na Resolução 001/2021, publicada no Diário Oficial do Município de Uberlândia, edição nº. 6086, do dia 30/03/2021, páginas 11 a 17, que devem ser observadas.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (dias) vias de igual teor e forma.

Uberlândia, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2.022.

---

Assinatura