Revista
Em Favor de Igualdade Racial
ISSN: 2595-4911 | Qualis B1

REFLETINDO ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICORRACIAL A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO INTERIOR PAULISTA

REFLECTING ON TEACHER TRAINING FOR ETHNIC-RACIAL EDUCATION BASED ON EXPERIENCES IN STATE SCHOOLS IN THE OF SÃO PAULO

Eva Aparecida da Silva[1]
Deise de Souza França[2]
Gustavo dos Santos Carvalho de Jesus[3]

RESUMO

Neste artigo, apresentamos as ações de formação de professores/as desenvolvidas em duas escolas da rede estadual paulista, num município do interior de São Paulo, dando destaque aos temas abordados, às metodologias, aos recursos didáticos utilizados e às percepções acerca dos resultados, colocando em debate, portanto, a formação continuada de professores para a implementação da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, como proposta para uma educação étnico-racial, antirracista e afrocentrada. As ações de formação desenvolvidas nessas duas escolas resultam da pesquisa-ação "Educação étnico-racial na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desafios e possibilidades", realizada no âmbito do Edital ProEduca/Seduc/Fapesp, que tem como objetivo o mapeamento de práticas pedagógicas voltadas para a educação étnico-racial e, no contato com as observações e demandas dos/as docentes e suas práticas, a formação de professores como suporte para a efetivação da Lei nº 10.639/03. Alguns resultados decorrentes desse processo formativo sinalizam que ainda há um desconhecimento de muitos/as docentes acerca dessa temática, havendo a necessidade de um maior investimento na formação continuada, aquela que deve se dar ao longo do exercício profissional, assim como na formação inicial, aquela oferecida pelos cursos de graduação no interior das universidades públicas e privadas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Lei nº 10639/03. Educação étnico-racial.

ABSTRACT

In this article, we present the teacher training activities developed in two schools of the São Paulo state network, in a city in the of São Paulo, highlighting the topics covered, the methodologies, the teaching resources used and the perceptions about the results, thus putting into debate the continuing education of teachers for the implementation of law 10.639/03, which makes the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture mandatory, as a proposal

[1] Professora Assistente na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Graduada em Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais pela Unesp. E-mail: eva.silva@unesp.br.
[2] Discente de Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). E-mail: deise.franca@unesp.br.
[3] Discente de Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). E-mail: E-mail: gustavo.sc.jesus@unesp.br.

Revista
Em Favor de Igualdade Racial
ISSN: 2595-4911 | Qualis B1

for an ethnic-racial, anti-racist and Afro-centric education. The training activities developed in these two schools result from the action research "Ethnic-racial education in the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC): challenges and possibilities", carried out within the scope of the Proeduca/Seduc/Fapesp Public Notice, which aims to map pedagogical practices focused on ethnic-racial education and, in contact with the observations and demands of teachers and their practices, teacher training as support for the implementation of law 10.639/03. Some results arising from this training process indicate that many teachers still lack knowledge about this topic, and that there is a need for greater investment in continuing education, which should be provided throughout professional practice, as well as in initial training, which is offered by undergraduate courses within public and private universities.

KEYWORDS: Teacher training. Law 10639/03. Ethnic-racial education.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo traz reflexões acerca da formação continuada de professores para a implementação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), que torna obrigatório o ensino da História e Cultura da África e Afro-brasileira, como proposta para uma educação étnico-racial, antirracista e afrocentrada.

Neste sentido, toma-se como referência as ações de formação de professores/as desenvolvidas em duas escolas da rede estadual paulista, num município do interior de São Paulo, dando destaque aos temas abordados, às metodologias, aos recursos didáticos utilizados e às percepções acerca dos resultados, colocando em debate, portanto, a formação continuada de professores para a implementação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, como proposta para uma educação étnico-racial, antirracista e afrocentrada. Essas ações formativas resultam do projeto "Educação étnico-racial na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desafios e possibilidades", realizada no âmbito do Edital do Programa de Pesquisa em Educação Básica (ProEduca), da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (Fapesp) na parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc), com aprovação, em 2023, que, com base na metodologia da pesquisa-ação, tem como objetivo o mapeamento de práticas pedagógicas voltadas para a educação étnico-racial e a formação de professores como suporte para a efetivação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003).

A metodologia da pesquisa-ação (Thiollent, 2022; Thiollent e Colete, 2020) ou participante, no bojo do construcionismo social e das chamadas metodologias participativas, "pressupõe a forte interação entre pesquisadores e atores sociais na construção do conhecimento" (Thiollent e Colette,

Revista
Em Favor de Igualdade Racial
ISSN: 2595-4911 | Qualis B1

2020, p. 46-47), cuja origem deve emergir das práticas e ações social, educacional, comunicacional, etc. Logo, do interconhecimento, científico e não-científico, construído na interlocução entre pesquisadores e estudantes da comunidade acadêmica e a rede de atores da comunidade externa diretamente envolvidos na pesquisa e na ação, com potencial de promover ações e soluções que atendam suas demandas.

Sendo assim, no caso do referido projeto, a partir do mapeamento das práticas pedagógicas voltadas para a educação étnico-racial, das observações e demandas apresentadas pelas duas escolas estaduais e por seus professores, vem sendo possível construir e implementar com eles ações de formação para subsidiá-los em suas práticas.

No contexto das duas décadas de existência da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para uma Educação das Relações Étnico-raciais (Dcnere) – Parecer 03 CNE de 2004 (Brasil, 2004), tem-se constatado avanços no processo de sua implementação, como expressam, por exemplo, muitas das práticas pedagógicas exitosas premiadas pelo concurso promovido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert) em suas 10 edições (2002, 2004, 2006, 2008, 2010, 2012, 2014, 2022, 2023 e 2024, e tantas outras espalhadas Brasil afora. No entanto, há investigações que também constatam lacunas nesse processo de implementação, como é o caso das três pesquisas apresentadas a seguir.

Na primeira, intitulada "Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei nº 10.639/2003", desenvolvida no período de fevereiro a dezembro de 2009, nas cinco regiões do país, Gomes e Jesus (2013) informam que, já naquele contexto, o processo de implementação da referida lei ainda não era efetivo em âmbito nacional, estando restrito apenas a algumas escolas, nos respectivos estados e municípios, e a algumas práticas pedagógicas, em particular aquela desenvolvida por professoras/es negras/os.

Na segunda pesquisa, intitulada "Raça e Classe na Gestão da Educação Básica Brasileira", realizada por Negreiros (2017), no período de 2007 a 2009, para avaliar a implementação da Lei 10.639/2003 a partir da perspectiva da gestão institucional no município, na parceria entre o Núcleo de Estudos Negros e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), constata-se uma implementação mais acentuada na região Sudeste em relação às demais, e que

> muitas das secretarias municipais que afirmam ter implementado a educação das relações étnico-raciais realizam atividades esparsas e pouco articuladas com o currículo. Os principais motivos alegados pela não implementação, das que admitem não fazê-lo são a falta de material e de capacitação aos professores" (Negreiros, 2017, p. 77).

E, mais recentemente, a terceira pesquisa, com o título "Lei 10.639/03: A atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira", realizada por Geledés Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana (2023), obteve resposta de 21% dos municípios brasileiros, totalizando 1.187 Secretarias Municipais, em que 18% afirmaram não realizar nenhum tipo de atividade para garantir um currículo antirracista. Além disso, de acordo com as secretarias, os principais desafios para a implementação da lei são: a ausência de apoio de outros entes da federação e/ou organizações (53%), falta de conhecimento sobre como aplicar o ensino (42%) e baixo engajamento e/ou desinteresse dos profissionais nas escolas (31%).

Dentre outros aspectos, essas pesquisas sinalizam que a formação de professores, tanto a formação inicial, a que ocorre no âmbito das universidades e visa oferecer uma formação sólida teórica e prática (por meio dos estágios), para a docência, quanto a formação continuada, aquela que deve se dar ao longo do exercício profissional, através da contínua "capacitação em serviço", conforme define ambas as formações a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 (Brasil, 1996), em seu Artigo 61, ainda se faz uma necessidade e um desafio.

No caso da formação inicial (Brasil, 1996), o desafio está na implementação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) no currículo dos cursos de graduação, em especial nas licenciaturas. Ainda que a Resolução CNE/CP n.01/2004, que institui as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", defina em seu Art 1o., inciso § 1°, que "as Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004", muitas universidades ainda não implantam a referida lei em seus currículos, em particular nos cursos de licenciatura. Quando presente, a temática que envolve a educação étnico-racial transversaliza os conteúdos de algumas disciplinas, em alguns cursos, e/ou é abordada por meio de disciplinas optativas, mas, na maioria dos casos, não há disciplinas obrigatórias.

Em pesquisa realizada pela Secretaria de Políticas Públicas para a Igualdade Racial (Seppir), em 2010, para saber sobre a implementação da educação das relações étnico-raciais pelas instituições de ensino superior, sendo que, das 2. 378 instituições, 856 foram consultadas (55 federais, com 26 participantes; 38 estaduais, das quais somente 16 participaram; e 763 privadas, sendo que 299 participaram), constatou-se que

Revista
Em Favor de Igualdade Racial
ISSN: 2595-4911 | Qualis B1

> Em torno de 40% das instituições que responderam ao questionário afirmaram possuir disciplinas específicas, entre as quais as mais presentes são história(s) da África e literatura(s) africana(s). Aproximadamente 65% dos cursos informaram ter disciplinas transversais, e 60% cursos afirmam não possuírem nem disciplinas específicas nem transversais sobre a temática. A ocorrência desse evento pode se dever ao fato de que algumas instituições efetivamente não identificaram entre o seu rol de disciplinas nada específico às relações étnicos-raciais. Já algumas instituições consideraram que todas as disciplinas das áreas humanas e/ou sociais contemplavam a questão racial (Negreiros, 2017, p. 82-83).

Considerando que a chamada formação inicial (Brasil, 1996) de futuros professores acontece nos espaços universitários, como forma de habilitá-los à docência, é preocupante o fato de muitos desses professores não saírem das universidades também formados para a implementação da história e cultura africana e afro-brasileira.

Por outro lado, ao já estarem no exercício da docência, a formação continuada (Brasil, 1996) ou em serviço, também se faz um desafio. Num primeiro momento do sancionamento da lei, ela foi incentiva pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), principalmente a partir dos Editais do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro) vigentes nos anos de 2005, 2006, 2008 e 2009, que, por meio de seleção nacional, propunham às universidades, em especial as públicas e federais, a proposição de projetos de formação de professores ou de elaboração de materiais didáticos, tendo grande protagonismo, nesse processo, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (Neabs)4, existentes em muitas dessas instituições de ensino superior.

No estado de São Paulo, numa parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e o Núcleo de Estudo Afro-brasileiro da Universidade Federal de São Carlos (Neab Ufscar), uma importante formação continuada de professores para a Lei nº 10639/03 foi o São Paulo Educando pela Diferença para a Igualdade, oferecida aos docentes das escolas da rede estadual de ensino.

Após estas duas grandes ações de formação continuada ou em serviço para a implementação da Lei nº 10.639/03, uma desenvolvida pelo MEC/Secad, por meio dos Editais Uniafro, e a outra pelo Neab Ufscar, no estado de São Paulo, esse tipo de formação vêm acontecendo por iniciativas pontuais de estados, municípios, escolas e universidades, algumas delas por meio da Educação à Distância (EAD).

[4] Os Neabs, enquanto Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, compostos por pesquisadores e estudantes das instituições de ensino superior, desenvolvem ações de estudo, pesquisa e extensão acerca das relações étnico-raciais no Brasil, da história e cultura africana e afro-brasileira. E os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabis) são aqueles que também se dedicam aos estudos, pesquisas e ações de extensão acerca desta temática e dos povos indígenas.

Revista
Em Favor de Igualdade Racial
ISSN: 2595-4911 | Qualis B1

2 TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES AO LONGO DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10639/03

Para subsidiar a implementação da Lei nº 10.639/2003, o MEC, por meio da Secad criada em 2004, mais especificamente da Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (Cgdie), realizou algumas das seguintes ações: formação continuada à distância e presencial de professores na temática étnico-racial, em todo o país, sobretudo em parceria com os Neabs, por meio do Programa Uniafro, de 2005 a 2009; publicações como a coleção Educação Para Todos (2004), as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (2009) e o livro Superando o Racismo na Escola, organizado pelo professor doutor Kabenguele Munanga, em 2005; a distribuição para as secretarias de educação de 8 volumes da coleção História Geral da África (2010), cuja tradução foi feita pelo Neab Ufscar, sob a coordenação dos professores doutores Valter Silvério e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Secad/MEC; a distribuição nas escolas dos livros Estórias Quilombolas (2010) e do Jogo Yoté (2010), bem como dos kits A Cor da Cultura (2003), na parceria entre MEC, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e Fundação Cultural Palmares, com financiamento da Petrobras e execução da Fundação Roberto Marinho; oficinas de cartografia sobre geografia afro-brasileira e africana (2005); a criação da Rede de Educação para a Diversidade (2010), que funciona dentro da rede Universidade Aberta do Brasil (UAB). (Silva e Mazzeu, 2018)

Em relação à formação continuada de professores, a experiência inicial se deu no curso "Educação Africanidades Brasil", realizado em 2006, à distância, através da parceria entre o Centro de Ensino à Distância da Universidade de Brasília (UNB) e a SECAD/MEC, que, embora visasse formar 50.000 professores, a serem multiplicadores em suas respectivas escolas, atingiu em torno de 4.000 docentes de todo o país. Ele se configurou como curso de extensão, com duração de 4 meses e carga horária de 120horas, organizadas em módulos temáticos (Negreiros, 2017).

Embora esse curso não tenha tido continuidade, o modelo de formação docente em larga escala pela EAD no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil, do MEC, foi uma opção na gestão 2011-2014. No entanto, ainda cabem as seguintes questões:

> i) a inserção do conteúdo das relações étnico-raciais no formato de curso EAD é valorativa para a temática? ii) é mais eficiente para capacitar os mais de 2 milhões de professores existentes atualmente em sala de aula? iii) como acompanhar a efetividade dessa capacitação na formação dos discentes e dos docentes? (Negreiros, 2027, p. 107).

Como forma de fortalecer os Neabs e fomentar a formação de professores presencialmente, o MEC instituiu o Programa Uniafro, que, já em seu Edital n. 1, de 26 de abril de 2005, previa o apoio a projetos a partir de três eixos: "i) publicação voltada à temática racial; ii) formação de docentes para a educação das relações étnico-raciais; iii) apoio ao acesso e permanência de estudantes negros nas instituições públicas de ensino" (Negreiros, 2017, p. 94-95).

Nesse primeiro edital, foram selecionadas 18 instituições de ensino superior para formação de professores, elaboração de material didático ou apoio ao acesso e permanência de estudantes negros na universidade: Universidade Federal da Bahia (Ufba); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal de São Carlos (Ufscar); Universidade Federal do Tocantins (UFT); Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj); Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Universidade do Estado da Bahia (Uneb); Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat); Universidade Estadual Paulista (Unesp); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); e Universidade de São Paulo (USP) (Negreiros, 2017).

O Edital Uniafro n. 2, de 10 de março de 2006, Negreiros aprovou projetos de 22 instituições de ensino superior: Universidade Federal de Sergipe (UFS); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT); Universidade Federal de Uberlândia (UFU);OK Universidade Federal de São Carlos (Ufscar); Universidade Federal de Alagoas (Ufal); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade do Estado de Santa Catarina (UESC); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); Universidade do Estado da Bahia (Uneb); Universidade de São Paulo (USP); Universidade de Brasília (UNB) e Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (Cefet/PA) (Negreiros, 2017). Os projetos apoiados em 2008 foram regidos pela Resolução n. 26 de 26 de junho de 2008, contemplando 25 instituições do ensino

superior, com média de financiamento em torno de R$ 150.000,00, sendo 2 para a elaboração de material didático, 1 da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar) e outro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e 23 para a formação de professores nas seguintes instituições: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Universidade Estadual do Mato Grosso (UEMT); Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMTS); Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet/PR); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal de Alagoas (Ufal); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) foram formados em torno de 6.300 professores/as (Negreiros, 2017).

Por fim, o Edital n. 25, de 4 de setembro de 2009, diminuiu o escopo de projetos aprovados, somando apenas 14 instituições de ensino superior: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal do Ceará (UFCE); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade de São Paulo (USP); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ); Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e Universidade Estadual de Londrina (UEL) (Negreiros, 2017).

> Ao longo de sete anos, por meio do Uniafro, foram formados 17.070 professores, produzidos 53 materiais didáticos de apoio à implementação da educação das relações étnico-raciais e fornecidas 190 bolsas de permanência para estudantes negros. Contudo, o programa teve sérios problemas de execução, além de mudanças nos seus objetivos ao longo da sua implementação. A princípio, o objetivo era fortalecer os NEAB e fornecer apoio à pesquisa e publicação sobre a temática da educação das relações étnico-raciais e fornecer bolsas de permanência para alunos negros e formação para docentes, mas a partir de 2008, há a mudança de enfoque deslocando a ênfase para a formação dos docentes em educação das relações étnico-raciais, com uma linha dedicada à formação

Revista
Em Favor de Igualdade Racial
ISSN: 2595-4911 | Qualis B1

> direta, por meio da oferta de cursos aos docentes, e outra linha voltada ao apoio e formação indireta, por meio da publicação de instrumentos didáticos voltados à temática (Negreiros, 2017, p. 134).

Ainda de acordo com as análises feitas por Negreiros (2017), considerou-se que implementar um Programa de formação de professores por meio da seleção via Editais limitou bastante uma atenção universal a essa formação.

> Nesse contexto, duas questões merecem destaque no uso desse modelo de implementação: em que medida os critérios de seleção de projetos por qualidade são isonômicos e tangíveis e se selecionar os melhores projetos significa excluir locais que, até mesmo pelas condições de suas instituições públicas de ensino superior não têm possibilidades de realizar essas formações, sendo que essas são as mais vulneráveis e necessitadas de tal tipo de ação (Negreiros, 2017, p. 135).

Essas questões problematizam, justamente, a não universalização da formação docente para a implementação da Lei nº 10.639/03 e o fato de os Editais limitarem a seleção aos melhores projetos, geralmente pertencentes às universidades com condições mais adequadas de desenvolvê-los, em detrimento daquelas em condições menos favoráveis.

No estado de São Paulo, numa parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e o Núcleo de Estudo Afro-brasileiro da Universidade Federal de São Carlos (Neab Ufscar), uma importante formação continuada de professores para a Lei nº 10639/03 foi São Paulo, Educando pela Diferença para a Igualdade, oferecida aos docentes das escolas da rede estadual de ensino. Segundo Silva (2010),

> O projeto de formação de professores foi proposto pelo governo do estado de São Paulo por licitação pública e a Universidade Federal de São Carlos acabou vencendo e executando o projeto, que contou com um financiamento de aproximadamente R$ 1.200.000,00, além do auxílio financeiro de R$ 104.000,00 do Ministério da Educação. A realização deste trabalho teve início no ano de 2003, com o projeto piloto, e desde então são oferecidos cursos presenciais em 2 módulos diferentes independentes, entretanto, articulados entre si no que diz respeito à ampliação da temática, complementação de estudos e aprofundamento da formação. Tanto o primeiro módulo quanto o segundo dirigem-se a todos os professores/as e o alcance do programa atingiu cerca de14.000 professores em toda rede pública estadual até o seu término, em outubro de 2006. No total, 174 turmas foram atendidas sendo 81 delas formadas por professores do ensino fundamental e 93 por professores do ensino médio. As aulas foram ministradas por uma equipe de 70 monitores, especialistas na temática racial e oriundos de várias universidades públicas do Estado (Silva, 2010, p. 88).

Essa formação teve carga horária total de 80 horas, sendo 40 horas em cada um dos dois módulos, com atividades presenciais, encontros por videoconferências e pesquisas orientadas.

Como material de apoio, foram elaboradas apostilas compostas por quatro unidades, sendo dois volumes para o fundamental e dois para o ensino médio. Os temas abordados foram: Conceituações básicas sobre discriminação; Escola e Diversidade; Literatura infanto-juvenil, o livro didático e os personagens negros no Brasil; Diversidade Cultural e Currículo: a questão racial na prática educativa dos/as professores/as; A escola e a Construção Identitária na Diversidade; Juventude, Ensino Médio e Diversidade; Pedagogia da Exclusão: a representação do negro na literatura brasileira; Alguns aspectos da História africana dos negros no Brasil; Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre os afrodescendentes e africanos (Silva, 2010).

Passados esses primeiros momentos de investimento na formação continuada de professores para a implementação da Lei nº 10639/03, seja por parte do MEC/SECAD, em particular no âmbito do Programa Uniafro, com expressivo protagonismo de vários NEABs, de forma presencial e até mesmo à distância, e da ação dos estados, como foi o caso de São Paulo, na parceria com universidades e nelas com seus Neabs, ainda que também tenha havido ações municipais e de muitas organizações não-governamentais, ao longo do processo dessa implementação, as ações formativas vem se dando a partir de iniciativas pontuais de estados, municípios, escolas, universidade e organizações não-governamentais.

A partir desta breve contextualização acerca das propostas de formação de professores para uma educação étnico-racial, apresentaremos, para efeito deste artigo, as ações formativas de professores/as desenvolvidas em duas escolas da rede estadual paulista, num município do interior de São Paulos, dando destaque aos temas abordados, às metodologias, aos recursos didáticos utilizados e às percepções acerca dos resultados, colocando em debate, portanto, a formação continuada de professores.

Cabe mencionar que essas ações de formação foram planejadas a partir das demandas trazidas pelas próprias escolas, frente às situações de racismo vivenciadas em seus cotidianos na relação entre os alunos, e até mesmo entre professores e alunos, ou de sinalizações dos/as próprios/as docentes para questões que se mostravam importantes de serem abordadas, como é o caso do processo de construção de identidades negras positivadas e o como trabalhá-lo com as crianças e adolescentes.

Sendo assim, a formação de professores proposta parte do pressuposto de que a escola desempenha um papel fundamental na superação de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo, sendo necessário, para a implementação da Lei nº no 10.639/03 e seu enraizamento, a descolonização (Gomes, 2012) da escola e do processo educativo, no que são suas práticas, relações

Revista
Em Favor de Igualdade Racial
ISSN: 2595-4911 | Qualis B1

socioculturais e currículo, enfatizando a especificidade da histórica e cultura africana e afro-brasileira.

Por sua vez, essa formação também visa promover uma educação afrocentrada, que se fundamenta na noção de afrocentricidade, tal como cunhada por Molefi Asante. Para Santos Jr. (2010), ao citar Asante (1987; 1991):

> Deve-se enfatizar que afrocentricidade não é uma versão negra do eurocentrismo (Asante, 1987). Eurocentrismo está assentado sobre noções de supremacia branca na educação, na economia, política e assim por diante. De modo distinto do eurocentrismo, a afrocentricidade condena a valorização etnocêntrica às custas da degradação de outros grupos. Além disso, o eurocentrismo apresenta a história particular e a realidade dos europeus como o conjunto de toda experiência humana (Asante, 1987). O eurocentrismo impõe suas realidades como sendo o "universal", isto é, apresentando o branco como se fosse a condição humana, enquanto todo não-branco é visto como um grupo específico, por conseguinte, como não-humano…" (Asante, 1991, p. 171 apud Santos Jr., 2010, p. 3).

Com isso, a perspectiva afrocêntrica, conforme coloca Almeida (2019), ao citar Asante (2009):

> [...] as etnias africanas e afro-brasileiras como protagonistas de sua trajetória histórica cultural. "Estudávamos a África em sua relação com a Europa, e não como as culturas africanas se relacionavam entre si" (Asante, 2009, p. 101). O paradigma da afrocentricidade emerge neste contexto com o firme propósito de manter o africano como centro, como sujeito e não como objeto, demarcar o seu lugar e sua identidade, "dar voz" e visibilidade a sua própria história (Asante, 1991, p. 171 apud Santos Jr., 2010, p. 72).

Nesse sentido, defende-se que a proposta de uma educação afrocentrada deva tomar como "centro" as histórias, saberes e culturas africanas e afro-brasileiras, de forma a romper com o caráter eurocêntrico do currículo escolar. No entanto, a afrocentricidade, como "centro" e princípio, não visa se impor enquanto uma "via de mão única", mas busca dar visibilidade à história da África e Afro-brasileira a partir dos lugares, vozes e identidades dos seus sujeitos. Sendo assim, as formações desenvolvidas nas duas escolas estaduais paulistas, a serem apresentadas, a seguir, partem desta proposta e princípio.

Revista
Em Favor de Igualdade Racial
ISSN: 2595-4911 | Qualis B1

3 EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DO INTERIOR PAULISTA: AÇÕES FORMATIVAS E SEUS DESAFIOS

A partir dos relatórios de sistematização das ações desenvolvidas no projeto "Educação étnico-racial na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desafios e possibilidades", no âmbito do Edital ProEduca/Fapesp/Seduc, trazemos aqui as experiências formativas que vêm acontecendo de forma contínua nas duas escolas estaduais de um município do interior paulista, como forma de contribuir com a implementação de práticas pedagógicas voltadas à educação étnico-racial.

Cabe destacar que o referido projeto tem o objetivo de mapear práticas pedagógicas voltadas para a educação étnico-racial, em suas possibilidades e desafios, por meio de observações e entrevistas com docentes da área de Ciências Humanas, no ensino fundamental I e II, e também no médio, e, mediante às demandas (dos docentes e suas práticas, e das próprias escolas), promover formação para a efetivação da Lei nº 10.639/03. Ele foi submetido e aprovado, em 2023, no edital mencionado, que, por meio da parceria entre a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc), via o incentivo à pesquisa científica para o aprimoramento de práticas e políticas educacionais públicas. E, no caso deste projeto e suas ações, para a implementação da Lei nº 10.639/03.

Sendo assim, até o presente momento foram realizadas quatro ações de formação de professores neste projeto, durante o horário das Atividades de Trabalho Pedagógico e Coletivo (ATPC), conforme agendamento prévio, envolvendo a participação dos professores e das equipes gestoras das duas escolas.

Além de oferecer referências teóricas e promover discussões sobre temas que envolvem a educação étnico-racial, essas atividades formativas permitiram que os docentes também expressassem suas necessidades e compartilhassem suas percepções sobre essa temática, revelando lacunas no entendimento que possuem a respeito do assunto. Todos os textos foram enviados previamente à coordenação da escola para que pudessem ser compartilhados com os professores, permitindo que eles lessem e levantassem questões para cada formação. Além dos textos norteadores, ao final de cada formação foram indicadas outras bibliografias correlatas para um maior aprofundamento por parte dos docentes.

Revista
Em Favor de Igualdade Racial
ISSN: 2595-4911 | Qualis B1

A primeira ação formativa teve como tema o Racismo Recreativo, uma demanda que surgiu das escolas e das equipes gestoras em resposta às situações de racismo que ocorrem no cotidiano do ambiente escolar. Para essa formação, utilizou-se como referência teórica e metodológica a obra do pesquisador Adilson Moreira, intitulada "Racismo Recreativo" (2019).

Partiu-se da problematização da existência do racismo e como ele impacta as relações e atitudes no cotidiano da escola e da sala de aula, tanto entre os alunos, quanto entre professores e alunos. O "brincar" com o colega negro, o chamando de "macaco", é, muitas vezes, uma atitude classificada como "brincadeira", mas sabemos se tratar de racismo recreativo, que perpetua estereótipos raciais e transmite hostilidade racial por meio do humor (Moreira, 2019).

Para abordar tal temática, a metodologia aplicada envolveu a apresentação do conteúdo teórico, estruturado em slides. Os materiais empregados na atividade foram o projetor e o notebook. Essa formação possibilitou identificar que existe, ainda, entre os professores, uma dificuldade de entender conceitos fundamentais como Raça e Etnia, Racismo, Identidade Negra, Discriminação Racial, Eurocentrismo, Mito da democracia racial e a própria noção de Racismo recreativo, e de relacioná-los com a prática pedagógica. De forma dialógica, buscou-se trabalhar esse conceito a partir da interlocução com as experiências e percepções dos professores, bem como de exemplos de situações cotidianas.

O tema da segunda formação surgiu em razão das lacunas e desafios apontados pelos professores durante essa primeira formação, sendo necessário o aprofundamento da abordagem desses conceitos básicos. Para tratar dessas questões, a formação foi organizada em dois dias distintos, e fundamentada na obra da pesquisadora e professora Nilma Lino Gomes, intitulada "Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão" (2005). A metodologia utilizada incluiu dinâmicas em grupo, nas quais os docentes foram divididos em cinco equipes, para que, mediante a leitura prévia do texto indicado, chegassem a uma definição coletiva acerca dos conceitos trabalhados, e, em seguida, a compartilhassem com os demais grupos, problematizando e tirando dúvidas.

Sendo assim, no primeiro dia foram entregues folhas impressas com os conceitos de Raça, Etnia, Racismo, Identidade e Identidade Negra para que os professores os associassem às definições presentes no texto de referência; já no segundo dia, os conceitos discutidos foram Etnocentrismo, Preconceito Racial, Discriminação Racial e Mito da Democracia Racial. A meta também era que os professores pudessem compreender as relações corretas entre cada conceito e suas definições, além de debater as razões que motivaram cada associação realizada.

Revista
Em Favor de Igualdade Racial
ISSN: 2595-4911 | Qualis B1

Logo depois desse momento da atividade, apresentamos a definição proposta pela autora. A partir das observações realizadas pelos docentes, notamos uma certa dificuldade na compreensão da construção da identidade negra, além de como as práticas pedagógicas e o ambiente escolar influenciam nessa (re)construção, seja de forma positiva ou não.

A terceira formação surgiu como resposta a uma lacuna identificada na experiência anterior. O tema abordado foi a Identidade Negra, e, para isso, foram utilizadas as obras da professora e pesquisadora Nilma Lino Gomes, intituladas "Educação e Identidade Negra"(2002) e "Educação, Identidade Negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo" (2003).

A metodologia adotada para essa atividade incluiu, inicialmente, uma atividade de autoidentificação, na qual os professores, por meio de desenhos e lápis de cor "tons de pele", realizaram um autorretrato. Após essa etapa, cada docente se autoidentificou oralmente. Nas respostas apresentadas pelas/os professoras/os surgiram as seguintes categorias: moreninha, marronzinha, amarelada, preta, parda, branca e negra. Em seguida, discutimos as categorias (preto, pardo, branco, amarelo e indígena) reconhecidas e apresentadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), problematizando com os docentes as opções adicionais que não eram contempladas por essa classificação. Em paralelo, foram explicadas as categorias de autoatribuição, autoclassificação, autoidentificação e heteroidentificação, utilizando as referências bibliográficas propostas (Gomes, 2002; 2003) para ilustrar como esse processo de construção da identidade negra ocorre, historicamente, em sociedades que têm o racismo enquanto marca, ensinando aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso, muitas vezes, negar-se. Como recursos utilizados, adotamos lápis de cor, abrangendo uma diversidade de tonalidades de pele, além de folhas de sulfite.

A quarta e última formação, descrita aqui, ocorreu no final de 2024 e teve como foco a subjetividade e o desenvolvimento da leitura e escrita. O tema principal foi a intersecção entre a educação das relações étnico-raciais e a literatura infantil-juvenil. Trabalhou-se a ideia de que o que lemos e escrevemos sobre o mundo impacta no nosso desenvolvimento e construção subjetiva, enquanto essa subjetividade também molda nossa maneira de interpretar a realidade. Demonstrando que livros que contêm textos e imagens racistas ou apresentam baixa diversidade não contribuem para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos no contexto escolar. Assim, foram evidenciados casos de racismo em determinadas obras de literatura infanto-juvenil,

destacando a forma como personagens negros são retratados de maneira depreciativa, invisibilizada ou associados à escravidão, sujeição e pobreza.

Enquanto contraproposta a tal realidade, foram sugeridos livros que valorizam a estética e a identidade negra, promovem o resgate da ancestralidade africana e abordam conflitos do universo infantil. Entre as obras indicadas estão: "O mundo no black power de Tayó"; "Os mil cabelos de Ritinha"; "O black Power de Akin"; "Histórias da preta"; "Os tesouros de Monifa"; "Akili está feliz" e "Cheirinho de neném". A metodologia utilizada incluiu uma apresentação teórica, organizada em slides, e, ao final dela, a distribuição dos livros para que os professores pudessem tirar fotos e folheá-los. Os recursos utilizados foram um projetor, um notebook e um exemplar de cada um dos livros sugeridos.

Considerações Finais

Num balanço acerca das ações de formação de professores realizadas pelo projeto "Educação étnico-racial na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desafios e possibilidades", no âmbito do Edital ProEduca/Seduc/Fapesp, foi possível perceber que, para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como para a promoção de uma educação étnico-racial, faz-se necessário um processo formativo contínuo que contemple desde conceitos básicos aos mais complexos, considerando a diversidade de temas que envolvem esse ensino, assim como, as situações cotidianas de racismo e discriminação racial na escola e sociedade mais ampla.

Somado ao fato de que essa formação deva acontecer em espaço e tempo adequados, para melhor e maior aprofundamento. Isso porque, no caso das ações desenvolvidas nas duas escolas integrantes desse projeto, as formações ocorreram no horário das Atividades de Trabalho Pedagógico e Coletivo (Atpc), nas escolas, com duração de uma hora, conforme agendamentos prévios.

Cabe esclarecer que, há algum tempo, na rede estadual de ensino de São Paulo, a formação continuada de professores ou em serviço vem acontecendo nos horários de Atpc e sendo realizada pela Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo (Efape), por meio de videoaulas, e ministrada por técnicos da própria Efape, por especialistas de institutos ou fundações privadas, por coachings ou por outros parceiros, como as universidades, em alguns momentos. Esa formação continuada também passou a ser atribuída como responsabilidade dos professores e, quando buscada por eles, o é por meio de cursos à distância, no formato de Educação à Distância (EAD).

Revista
Em Favor de Igualdade Racial
ISSN: 2595-4911 | Qualis B1

Anteriormente a esse formato, a formação em serviço costumava acontecer fora do espaço de trabalho (a escola), sendo realizada, na maioria das vezes nas universidades, mas durante o horário de trabalho. Para isso, numa parceria estabelecida entre secretarias estaduais/municipais e universidades, grupos de professores eram liberados para a formação, com substituição de suas aulas por outros colegas, o que permitia uma formação mais aprofundada.

Uma outra questão levantada no balanço das formações foi acerca do material didático utilizado na rede estadual de ensino paulista e a baixa representatividade da abordagem da questão étnico-racial, tanto nos livros didáticos quanto no material de apoio pedagógico ao professor elaborado pela própria Secretaria Estadual de Educação.

Por isso, nas formações, temos apresentado uma diversidade de materiais, com o objetivo de subsidiar as práticas pedagógicas docentes para uma educação étnico-racial e aprofundar os conhecimentos sobre essa temática. Além disso, buscamos garantir que os materiais apresentados contemplem a representatividade da questão étnico-racial.

Considerando que a desconstrução de mentalidades e posturas, sobretudo racistas, é um processo essencial e fundamental na formação de professores para a implementação da Lei nº 10.639/03, especialmente quando se busca promover uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a inserção de diferentes perspectivas e temas no ambiente escolar, ao longo das formações buscou-se contribuir para a desconstrução de concepções enraizadas pela sociedade, muitas vezes baseadas por estereótipos. Mas, esse processo de desconstrução não ocorre de forma imediata, pois envolve questionar e repensar práticas e crenças arraigadas.

Ao abordar temas como identidade, racismo, discriminação racial foi possível estimular os professores a refletirem sobre a desconstrução de ideias preconcebidas e posturas estabelecidas acerca das relações étnico-raciais vigentes na escola e fora dela, reconhecendo a necessidade de valorização das múltiplas identidades presentes no contexto escolar. Além disso, esse processo também ajudou a superar resistências iniciais ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, possibilitando que os professores passassem a enxergar as formações como uma oportunidade de enriquecimento profissional e abertura para novas abordagens pedagógicas, em prol de uma educação étnico-racial.

Por fim, uma última questão percebida no balanço das formações foi a intensa rotatividade de professores na rede estadual de ensino paulista, de um ano para o outro, de uma escola para outra, quando não são efetivos numa mesma escola, o que exigiu, no caso das ações formativas

realizadas, uma retomada dos temas e conceitos abordados, como forma de dar sequência ao processo de formação.

Por tudo isso, esta experiência formativa nos leva a reforçar a importância da formação de professores para uma educação étnico-racial, antirracista e afrocentrada, de forma contínua, seja aquela oferecida pelos cursos de graduação no ensino superior, sobretudo pelos cursos de licenciatura, seja pelos cursos oferecidos e acessados em serviço, no contexto do exercício profissional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carla Verônica Albuquerque. Currículo afrocentrado: implicações para a formação docente. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n. 31, p. 71-86, mai.- out./2019.

ASANTE, Molefi. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 207.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/Secad, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 maio 2004.

GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA; INSTITUTO ALANA. **Lei nº 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Revista de Estudos de Literatura**, v. 9, p. 38-47, 2002.

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

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: **Educação anti-racista**: Caminhos Abertos pela Lei nº 10.639. – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

MOREIRA, Adilson José. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

NEGREIROS, Dalila Fernandes de. **Educação das relações étnico-raciais**: avaliação da formação de docentes. São Bernardo do Campo: EdUFABC, 2017.

SANTOS JR, Renato Nogueira dos. Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e africanidades**, ano 3, n. 11, p. 1-16, nov. 2010.

SILVA, Eva Aparecida da; MAZZEU, Francisco José Carvalho. As mitologias como elementos mediadores entre as culturas africanas e indígenas e os conteúdos escolares: alguns exemplos práticos. *In*: ROIZ, Diogo Roiz; SANTOS, Jonas Rafael dos (org.). **As leis na escola**: experiências com a implementação das leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 em sala de aula. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

SILVA, Rafael Ferreira. **Educando pela diferença para a igualdade:** professores, identidade profissional e formação continuada. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2022.

THIOLLENT, Michel; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, universidade e sociedade. **Revista Mbote**, Salvador, Bahia, v. 1, n. 1, p. 42-66, jan./jun., 2020.

Enviado em: 31/12/2024
Aceito em: 05/05/2025