

Formação como processo de autodeterminação de professoras(es) numa perspectiva antirracista

Teacher Education as a Process of Self-Determination from an Antiracist Perspective

Cleidiane Lemes de Oliveira
Universidade do Estado de Minas Gerais
Minas Gerais-Brasil

Lorene dos Santos
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Minas Gerais-Brasil

Letícia Mendonça Lopes Ribeiro
Universidade Federal de Lavras
Minas Gerais-Brasil

Resumo

O artigo em questão apresenta dados parciais de uma pesquisa de doutorado que buscou compreender a prática pedagógica de professores(as) com a temática étnico-racial no projeto intitulado “Escola de todas as cores” durante o Ensino Remoto Emergencial. O presente artigo objetivou investigar as maneiras pelas quais um(a) professor(a) se forma, individual e coletivamente, para o desenvolvimento de um trabalho sistemático com a temática antirracista. Balizaram nossos estudos autores(as) que ajudam a compreender a formação e o trabalho docente na perspectiva da autodeterminação. Entre os achados da pesquisa, ressaltamos a importância da indissociabilidade da personalidade e da profissionalidade docente quando o tema que se está em pauta é de forte significação política e social, como é o caso do antirracismo.

Palavras-chave: Antirracismo; Lei 10.639/2003; Formação de professores(as).

Abstract

This article presents partial data from a doctoral research that sought to understand the pedagogical practice of teachers with the ethnic-racial theme in the project entitled "School of all colors" during Emergency Remote Teaching. It aimed to investigate the ways in which a teacher is formed, individually and collectively, for the development of a systematic work with the anti-racist theme. Our studies were guided by authors who help to understand teacher training and work from the perspective of self-determination. Among the findings of the research, we emphasize the importance of the inseparability of teaching personality and professionalism when the topic under discussion is of strong political and social significance, as is the case of anti-racism.

Keywords: Anti-racism; Law 10.639/2003; Teacher Education.

Introdução

Passados mais de vinte anos da lei que tornou obrigatória a temática africana e afro-brasileira nos currículos das escolas públicas e particulares de todo o país, queremos ressaltar a centralidade do papel dos(as) professores(as) para a efetivação da referida legislação. Diante da (quase sempre) ausência de um projeto antirracista gestado e desenvolvido, democraticamente, pelo conjunto de profissionais que atuam no espaço escolar, incluindo equipes pedagógicas e docentes, são estes(as) últimos(as) os(as) que acabam assumindo, muitas vezes de forma isolada e sem o devido apoio institucional, o compromisso de promover uma proposta educativa afinada com a Lei 10.639/03.

Nesse sentido, é necessária uma breve mirada sobre algumas das maneiras pelas quais grupos de professores(as) se movimentam e empreendem processos de formação em serviço que tenham como centralidade a educação antirracista e a busca pela construção de saberes profissionais docentes, ambos pautados em processos de autodeterminação, realizados individual e coletivamente. A formação em serviço caracteriza-se por operar de maneira dialética, articulando o processo formativo dos professores com sua prática pedagógica, evitando a fragmentação entre momento de formação e de atuação profissional. Logo, privilegia o movimento de autodeterminação dos professores que, ao buscarem se formar e observar sua prática formativa, aprendem sobre o conteúdo e sobre as estratégias de ensino-aprendizagem que entendam ser mais significativas para a construção antirracista.

O presente artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de doutoramentoⁱ que buscou analisar uma proposta de educação antirracista desenvolvida por um grupo de professores(as) dos anos finais do Ensino Fundamental, de uma escola pública em Belo Horizonte, Minas Gerais, durante o Ensino Remoto Emergencial (2020-2021). A análise considera que o trabalho investigado está ancorado em um projeto ético-político, assim como está assentado no “chão da sala de aula”, sendo essa uma característica fundante do trabalho e dos saberes docentes.

Na escola pesquisada, um grupo de professores(as) apropriou-se da excepcionalidade da organização dos tempos e espaços escolares no período pandêmico para elaborar e executar, de forma autônoma e sem colaboração da equipe de gestão escolar da instituição, um projeto de educação antirracista que foi por eles(elas) intitulado “Escola de todas as cores”. Esse projeto teve duração de um ano e se desenvolveu por meio de rodas de conversa

online, em que se buscava discutir conceitos caros à luta antirracista, além de empreender proposta de leitura coletiva de uma obra de referência; no caso, o livro *Diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus.

Neste artigo, apresentamos um recorte dos dados produzidos por meio de registros em diários de aula e de entrevistas semiestruturadas com os(as) cinco professores(as) que estiveram no projeto desde o seu início. Objetivou-se investigar as maneiras pelas quais um(a) professor(a) se forma, individual e coletivamente, para o desenvolvimento de um trabalho sistemático com a temática antirracista. O texto está estruturado em três partes. No primeiro momento, apresentamos a discussão teórica que baliza o trabalho, pontuando questões sobre o trabalho e a formação docente em intersecção com a temática antirracista. Em seguida, expomos os procedimentos metodológicos que orientaram a produção dos dados que sustentam está escrita. No terceiro momento, apresentamos os dados e suas respectivas discussões. Finalizamos com as considerações finais.

Formação e experiência docente: a temática étnico-racial em questão

Quando pensamos em formação de professores(as), segundo Passeguí (2016), temos que perceber que estamos tratando da formação de adultos. Esse aspecto é primordial para rompermos com a tradição de processos formativos pautados pela tutela e avançarmos no sentido de construir processos que apostem na autodeterminação e na emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, a formação deve ser pensada como um processo de longa duração e que carrega um forte componente pessoal e coletivo, afastando-se da noção de uma “educação bancária” (Freire, 2014) e centrada numa lógica técnica e/ou instrumental.

Reconhecida nesses termos, a formação não se resumiria à oferta de cursos acadêmicos ou programas segmentados, mas por um processo que tem como fundamento a autonomia e o protagonismo docente, em que os(as) professores(as) podem decidir por trabalhar coletiva ou individualmente com qualquer temática, ainda que sejam conteúdos que não fizeram parte de sua formação acadêmica, como muitas vezes é o caso da temática africana e afro-brasileira na perspectiva de uma educação antirracista.

Nessa perspectiva, o conceito que orienta as narrativas de formação é o *Bildung*, que é o movimento de formação de si pelo qual o sujeito manifesta suas disposições como um ser singular de uma vida em constante devir. Esse processo de formação do ser ocorre por intermédio das experiências que ele atravessa ao longo de sua própria história. As

Formação como processo de autodeterminação de professoras(es) numa perspectiva antirracista

experiências, nos diz García (1999), podem ser compreendidas como a matéria-prima pela qual os(as) professores(as) (re)significarão o conhecimento e o cotidiano profissional.

Esse processo formativo pautado nas experiências, pessoais e/ou profissionais, e na autonomia profissional docente é importantíssimo quando pensamos, especialmente, na efetivação da Lei 10.639/2003. O ensino da temática africana e afro-brasileira deve ocorrer, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004), não apenas com um novo conteúdo cognoscível, mas a partir de uma nova relação – ou da reeducação das relações étnico-raciais – mediada por conteúdos que promovam a valorização das culturas afro-brasileiras e africanas e favoreçam o combate ao racismo. Nesse sentido, a dimensão pessoal e profissional dos(as) professores(as) participa ativamente do processo, em uma espécie de amálgama em que ensinar tais conteúdos significa implicar-se com a vivência cotidiana de um projeto de combate ao racismo.

Como nos aponta o historiador Thompson (1981), há conhecimentos que são produzidos fora dos recintos da universidade e que são forjados a todo tempo por pessoas comuns a partir das experiências cotidianas. Foram esses os conhecimentos que historicamente “ajudaram homens e mulheres a trabalhar nos campos, a construir as casas, a manter complicadas organizações sociais [...]” (Thompson, 1981, p. 17). Nesse sentido, todos os(as) professores(as) produzem conhecimentos e podem refletir a partir de sua experiência docente e das intercorrências da temática étnico-racial em seu cotidiano, sendo esses alguns dos elementos formativos fundamentais para a construção de uma educação antirracista.

O conceito de “trabalho investido” (Tardif; Lessard, 2008) ganha centralidade quando o assunto a ser ensinado é de fortes significações políticas e sociais, como é o caso da temática étnico-racial. A literatura sobre a formação e o trabalho docente já vem apontando a inseparabilidade da “pessoalidade” e da “profissionalidade docente”, mas defendemos que essa dimensão se torna ainda mais visível e intrínseca quando tratamos da temática étnico-racial. Um(a) professor(a) que não se implica ou não se sensibiliza com as injustiças e desigualdades étnico-raciais no seu cotidiano terá, provavelmente, mais dificuldades de promover estudos voltados à educação das relações étnico-raciais em sala de aula. A pesquisa que realizamos confirmou a inseparabilidade dessas instâncias de atuação, que são atravessadas por concepções de mundo e projetos de sociedade. Nesse sentido, o processo

formativo a partir das experiências pode possibilitar tanto uma reinvenção quanto uma conformação por meio da cultura profissional, permitindo a integração do pessoal e do profissional a partir da leitura de mundo dos(as) professores(as) e de intensos processos crítico-reflexivos.

Outro ponto de destaque, ainda refletindo a partir de Thompson (1981), está na agência histórica da autodeterminação dos sujeitos que realizaram o projeto. Diante da excepcionalidade do período pandêmico, no qual a interdição das relações presenciais com os estudantes acabou por dificultar os processos educativos, os(as) professores(as) ousaram construir coletivamente tempos de formação em serviço semanais. A flexibilização da carga horária permitiu uma nova organização dos tempos escolares, que resultou em um trabalho coletivo, colaborativo e interdisciplinar. Tratou-se de um processo formativo em serviço no qual se tornava difícil separar quais eram os momentos em que os professores aprendiam sobre a temática daqueles em que refletiam sobre as estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem sobre a temática. Aprendia-se sobre a temática simultaneamente ao processo de ensinar a ensiná-la, num movimento dialético entre teoria e prática, aprendizagem e ação pedagógica.

Narrativas docentes e(m) seus processos metodológicos

O projeto “Escola de todas as cores” foi realizado por meio de aulas remotas, organizadas em dois blocos ou momentos. No primeiro, houve a realização de dezesseis rodas de conversas, com diferentes convidados, que apresentaram suas experiências e discutiram conceitos importantes para a compreensão da temática antirracista na atualidade, a saber: colorismo, interseccionalidade, feminismo negro, capacitismo e racismo, literatura afro-brasileira infantojuvenil, entre outros. O segundo bloco consistiu em dezesseis encontros para a leitura coletiva da obra *Diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus. Para o momento das rodas de conversa foram convidados uma diversidade de sujeitos através dos contatos que os(as) professores(as) já tinham estabelecido. Dentre as participações, destacamos a presença da escritora e professora Luana Tolentino; da escritora Madu Costa; da diretora do filme *Sementes*, Éthel Oliveira; da professora e técnica da Gerência das Relações Étnico-Raciais, Mara Evaristo; da fundadora do coletivo Helen Keller, Fernanda Vicari; do bailarino Evandro Passos, entre outros.

Realizaram-se observação participante durante todo o desenvolvimento do “Escola de todas as cores” e também entrevistas semiestruturadas com os(as) cinco professores(as) que

aceitaram narrar seu percurso no projeto, o qual foi construído de maneira interdisciplinar com professores(as) de Língua Portuguesa (Marcosⁱⁱ), de História (João e Joana), do Acompanhamento Educacional Especializado (Maria) e de Geografia (José). Os dados apresentados neste artigo revisitam e enfocam aspectos do processo formativo vivenciado, na perspectiva dos(as) professores(as), narrados nas entrevistas e na construção de diários de aulas produzidos pelos(as) docentes durante o percurso do projeto. Esses dados nos permitem compreender caminhos percorridos no processo de construção de uma autonomia profissional docente, na qual o engajamento do(a) professor(a) no seu processo formativo é, por vezes, invisibilizado.

Nesse sentido, os diários de aula são entendidos como “os documentos em que os(as) professores(as) anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (Zabalza, 2004, p. 13). A definição é propositalmente aberta, como salienta o autor, pois a centralidade da proposta não se encontra nos diferentes conteúdos e formas de registro que podem caracterizá-los, mas por seu potencial de ser uma fonte primária sobre percepções, impressões e investimentos que os(as) professores(as) desenvolvem sobre/no seu trabalho.

Já para a realização da entrevista, foi dada aos(às) entrevistados(as) a possibilidade de realizarem-na de maneira *online*, devido à pandemia de Sars-CoV-2, ou presencialmente em algum lugar aberto, mas tranquilo, à preferência do(a) professor(a). Todos(as) escolheram conceder as entrevistas pessoalmente, as quais foram registradas por um gravador de voz e posteriormente transcritas em sua integridade.

Apresentação e análise dos dados

Indagados(as) sobre suas experiências de formação com a temática étnico-racial, os(as) professores(as) pesquisados(as) ressaltaram nas entrevistas a importância dos cursos oferecidos pela Gerência de Coordenação de Políticas Públicas de Belo Horizonte, por meio do Núcleo de Relações Étnico-Raciais. Esse Núcleo foi criado em 2004, tendo, conforme Santana (2011), a função de estabelecer uma política educacional que promovesse a valorização da diversidade e a superação da desigualdade étnico-racial nas escolas. O Núcleo, que nasceu logo após a promulgação da Lei 10.639/2003, teve, desde o início, fortes laços com o Movimento Negro, universidades e movimentos culturais, contando sempre com a presença de pesquisadores(as) negros(as). Desde então, vem atuando na formação de

professores(as) da prefeitura de Belo Horizonte, promovendo palestras, seminários, ciclos de debates, oficinas, minicursos e vídeos comentados, entre outras iniciativas. As demandas de formação partem muitas vezes das próprias instituições escolares e são atendidas por meio de formações em serviço (Santana, 2011).

Destacamos que a presença nas formações do Núcleo é voluntária; portanto, as atividades realizadas através dele demonstram um investimento pessoal do(a) professor(a) em se formar em conjunto com outros(as) professores(as) da rede municipal. Esse investimento dos(as) professores(as) é realizado com a utilização do seu período de módulo escolar, isto é, o período destinado para à realização e correção de atividades escolares. Não podemos deixar de observar que, apesar do Núcleo ser parte de um investimento institucional da rede de ensino, a direção e a coordenação da escola na qual o projeto foi realizado não fomentam ou incentivam a participação no Núcleo. Essa contradição dentro da gestão escolar demonstra os tensionamentos institucionais de cumprimento da Lei 10.639/2003 e revela o quanto a efetivação de práticas antirracistas ainda depende, em grande medida, do engajamento individual/coletivo dos(as) professores(as).

As formações no Núcleo que combinam sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais parecem ser benquistas pelos(as) professores(as), pois os(as) impulsionam a olhar para sua prática e lhes provocam reflexões sobre ela. Do mesmo modo, entrar em contato com práticas compartilhadas por outros(as) professores(as) pode levar à promoção de novas experiências pedagógicas que enriquecem a prática pedagógica docente a partir do diálogo com outros(as) professores(as). Não por acaso, a professora Joana e o professor José destacam as experiências de formação vivenciadas no Núcleo como espaços de construção de uma prática diferenciada sobre a temática étnico-racial.

Quando eu cheguei aqui em Belo Horizonte, aqui já tem o Núcleo das relações étnico-raciais, então, assim que eu cheguei, eu comecei a ir para as formações. Então tem essa diferença de você fazer e de você compartilhar e ouvir, né?! E ver o que que os outros estão fazendo. E ver no que que você pode fazer diferente. E ver no que você está errando. E ver no que que o outro está errando. Então aqui em Belo Horizonte tem isso, e eu acho que o Núcleo é um espaço muito forte para a gente, para essa troca, para ouvir, para poder trazer outras perspectivas, porque o trabalho é de fato isolado, né? [...] Eu acho o trabalho do Núcleo das relações étnico-raciais de Belo Horizonte muito poderoso (Joana, entrevista, grifo nosso).

A Gerência ter elaborado esse curso e proporcionado esse curso, ela nos dá um certo arcabouço! A gente toma conhecimento de novas práticas. Num curso

Formação como processo de autodeterminação de professoras(es) numa perspectiva antirracista

que a gerência organizou que eu tive contato, por exemplo, das comunidades ciganas e das comunidades indígenas urbanas. Foi no curso! E ele é bem voltado para a prática (José, entrevista, grifo nosso).

Como descrito pela professora Joana, uma das metodologias que também era utilizada pelo Núcleo é a estratégia que se assemelha às rodas de conversa ou às sessões de trocas de experiências. Nelas, os(as) professores(as) compartilham as produções elaboradas pelos(as) estudantes ao trabalharem com a temática racial, organizam os saberes que mobilizaram para desenvolver o trabalho e constroem um espaço de reflexão conjunta e de trocas sobre as práticas desenvolvidas com essa temática. Ainda que essas reuniões não sejam constituídas pelos(as) professores(as) de uma mesma escola, podem ser concebidas como estratégia de formação em serviço, uma vez que demandam dos(as) professores(as) uma reflexão ativa sobre si próprios(as) e sobre a realidade na qual estão inseridos(as), implicando numa ação pedagógica prolongada, baseada numa reflexão individual e coletiva sobre as questões que atravessam o trabalho docente.

Interessante perceber que, na fala do professor José, parece haver uma atribuição de importância ao fato de os cursos oferecidos pelo Núcleo preocuparem-se em articular a temática em questão com a prática pedagógica desenvolvida pelos(as) professores(as). Apesar de não constar nos documentos do Núcleo que sua intenção é a do desenvolvimento de “comunidades formadoras”, cremos que esse conceito, cunhado por Imbernón (2010), nos ajuda a elucidar o que os(as) professores(as) pesquisados(as) dizem acerca das formações que vivenciaram por intermédio do Núcleo. Podemos identificar, nesses encontros, um projeto de formação integrado a um projeto de ação profissional. Na perspectiva dos(as) professores(as), tais experiências fomentaram a elaboração de um conhecimento profissional sobre a temática étnico-racial construído a partir do próprio interesse docente e de sua disponibilidade em aprender uns(umas) com os(as) outros(as).

Outra ação formadora desse Núcleo que comparece nas narrativas dos(as) professores(as) é a proposta de visitas a museus de Belo Horizonte cujos acervos permitam articulações com a temática em questão. Tais visitas são acompanhadas de discussões sobre possibilidades pedagógicas dessa experiência que poderiam ser apropriadas pelos(as) professores(as) no processo educativo. O professor João narra sobre esses encontros:

*[...] eu fiz algumas formações da prefeitura no Núcleo de Relações Étnico-Raciais no ano de 2018, que eu fiz, aí a escola me liberou o meu dia de projeto e a cada 15 dias eu ia para a formação. E era uma formação em museus de Belo Horizonte, **para mostrar como que eles poderiam ser trabalhados, também com o circuito pensado para as questões étnico-raciais** (João, entrevista, grifo nosso).*

A apropriação do espaço da cidade como espaço educativo e formativo é bastante discutida nos estudos de Freire (2014). Pensar a cidade como educadora requer (re)conhecer seus espaços e sua cultura não só pelo que fazemos nela e dela, mas pelo que criamos e ressignificamos nela e com ela. A cidade se faz educativa independentemente de nosso querer ou desejo, pois as vivências em seus espaços despertam as dimensões do educar, do aprender e do ensinar. A formação proposta pelo Núcleo parece afinada com essa perspectiva, sendo capaz de possibilitar um espaço crítico de discussão sobre o potencial das exposições para o trabalho com a temática étnico-racial, de modo a impulsionar uma educação antirracista.

Já o professor Marcos contou que o curso por ele realizado, na área da inclusão, também proposto pela Secretaria de Educação de Belo Horizonte, lhe oportunizou problematizar sobre a temática étnico-racial:

*Eu achei muito interessante uma que eu participei com o pessoal da inclusão da prefeitura, sabe? Porque aí eu tive uma visão bem mais prática de como que é as coisas que eles estavam fazendo, mas era sobre inclusão, e que para mim **não é só inclusão de quem tem deficiência, acho que inclui aí o negro, o índio e a mulher... é uma série de coisas que a gente tem que pensar na educação e tentar incluir também, né?! (Marcos, entrevista, grifo nosso).***

É interessante perceber como o professor Marcos estabelece relações entre a questão da inclusão e a temática étnico-racial. Salientamos que esse movimento reflexivo foi percebido durante o desenvolvimento do projeto “Escola de todas as cores”, quando os(as) professores(as) reconheciam e problematizavam o fato de que a modernidade subalternizou diferentes grupos sociais e garantiu lugar de privilégio à heteronormatividade de elite, masculina e branca, impondo um padrão de “normalidade” física e mental.

Entendemos que é próprio da profissão o exercício de autoatualização, como nos diz bell hooks (2017), por meio do qual os(as) professores(as) reforçam o compromisso ativo com o conhecimento e promovem um enriquecimento pessoal e profissional. No entanto, uma dimensão pouco conhecida no trabalho docente diz respeito aos diferentes modos e fontes

Formação como processo de autodeterminação de professoras(es) numa perspectiva antirracista

acessadas pelos(as) professores(as) em seu processo de formação – e informação – sobre conteúdos a serem ensinados. Certamente, trata-se de táticas e investimentos que não se resumem à leitura formal de textos acadêmicos e/ou didáticos com vistas à preparação da aula, mas que incluem o acesso a um amplo universo de conhecimentos e estratégias, como a leitura de livros de literatura, entrevistas, filmes, músicas, podcasts etc. Assim, muitas vezes, é difícil delimitar fronteiras entre situações que envolvem um claro e intencional processo de formação para o trabalho e aquelas que dizem respeito aos momentos de lazer, por exemplo. Na docência, a pessoalidade e a profissionalidade entrelaçam-se de tal maneira que já não se pode saber qual dessas dimensões está em jogo em diferentes situações da vida.

Assim, reconhecendo que o trabalho docente inclui, fortemente, o trabalho com o conhecimento, atentamos para o que nos diz Shulman (2014) quando afirma que o(a) professor(a) é alguém que deve possuir todo o conhecimento que o bacharel em determinada área de conhecimento possui, mas que deve saber algo a mais, isto é, deve saber transformar esse conhecimento em “conhecimento ensinável”, ou seja, deve produzir saberes e estratégias capazes de favorecer processos de aprendizagem. Esses saberes seriam domínio exclusivo dos(as) professores(as) e, portanto, parte fundamental de sua profissionalidade. Pensando nessas questões, perguntamos aos(às) professores(as) pesquisados(as) como eles(as) se preparavam para trabalhar a temática étnico-racial com os(as) estudantes.

A professora Joana nos revela alguns dos livros que leu para ajudar a pensar a temática antirracista e sua prática pedagógica ao longo do projeto:

*Como, por exemplo, o livro do Krenak, **Ideias para adiar o fim do mundo**, o do Silvio Almeida eu li, **Racismo estrutural**, o da Djamila, **Pequeno manual antirracista**. Vinculado a isso, tem um do outro moço tão famoso, que tem um artigo que ele publicou e virou livro, maravilhoso. Que inclusive é um que o Silvio Almeida sempre cita para falar de racismo estrutural, e é um artigo que ele escreveu que virou um livro... ele é superpequeno, é livro de uma sentada... **Achille Mbembe**. É... tem um outro livro que eu li de cordel de personagens negras, muita coisa, eu li muita coisa, isso porque eram assuntos que me tocam, são assuntos que me tocam. Próprio assunto da temática étnico-racial, eu fiz várias formações ao longo da pandemia, tanto conversa quanto formação. **Uma que eu fiz que o Nego Bispo foi, e eu li também esse livro...** Colonização, quilombos: modos e significações, ainda mais com isso agora de estar tudo em PDF, né?! [...]. Por exemplo, nessa pandemia, eu reli *Pedagogia do oprimido* e da autonomia, e eu acho que são livros igual a Bíblia, cada vez da vida que a gente lê, a gente lê de um jeito (Joana, entrevista, grifo nosso).*

As leituras realizadas pela professora Joana são de autores de notório reconhecimento no meio acadêmico quando o assunto é a discussão antirracista. De modo especial, chamamos a atenção para o fato de que, mesmo em teletrabalho, a professora buscou formações para poder dialogar com os(as) palestrantes das rodas de conversa e com os(as) estudantes.

Acrescenta-se que essa professora não foi a única a participar de formações desse tipo; outros(as) professores(as) relataram diversas experiências de formação que lhes pareceram significativas. Cinco deles(as) se inscreveram na formação vinculada ao livro *Narrativas Negras*, que tinha o intuito de apresentar experiências bem-sucedidas com a temática étnico-racial em escolas de todo o país. Ao final do curso, alguns exemplares do livro foram sorteados entre os participantes:

O “Epistemologias Negras”, ele começa um pouco antes do projeto e passa pelo projeto. Depois também a gente fez uma formação vinculada ao livro Narrativas Negras, que as autoras do livro disponibilizavam para as escolas públicas, que tivessem interesse, fazerem uma formação, e a escola receberia o livro em troca, participando da formação. Eu e mais quatro professores do projeto participamos dessa formação (João, entrevista).

Outros cursos e palestras foram citados, como o “Epistemologias Negras”, realizado por dois professores do projeto, João e José:

Sim! O “Epistemologias Negras”. Uma palestra com a Luana Tolentino e umas que foram menores eu também participei! Era um que a gente colocava alguns elementos da escola, o que estávamos fazendo lá na escola, e tomávamos conhecimento de outras práticas de outras escolas (José, entrevista).

O curso denominado “Epistemologias Negras: por uma educação antirracista” foi um curso de curta duração, realizado pela Cátedra Paulo Freire, da Universidade Federal de Viçosa, e pelo Grupo de Estudos Educação, Gênero e Raça (Educagera) de modo online e gratuito. O curso teve carga horária total de 32 horas distribuídas em nove aulas. De modo particular, esse curso pareceu muito significativo para o professor João, que reconheceu ter dificuldades em se assumir como negro até participar do curso, momento em que teria passado por transformações em sua identificação racial:

E nesse curso foi assim, tá, agora eu entendi que eu sou negro, e que eu tenho que trabalhar coletivamente mesmo e parar com esse negócio de achar que eu não pertencia a esse lugar. Esse curso de epistemologias negras foi realmente

Formação como processo de autodeterminação de professoras(es) numa perspectiva antirracista

um “tá, entendi”. Eu tenho que estar é aqui mesmo. E durante o curso e conversando na reformulação da escola, pensando em fazer uma escola diferente (João, entrevista).

Já sobre os livros, o professor João disse ter lido o da Djamila Ribeiro, *Pequeno manual antirracista*, além de ter o costume de ouvir podcasts sobre a temática:

Eu ganhei de presente de uma ótima professora o *Racismo estrutural* do Silvio Almeida. [...] Em 2020 eu passei a ouvir podcast, e boa parte dos podcasts que eu ouço são sobre a temática étnico-racial. Então tem o *A cor da voz*, que eu fiquei conhecendo inclusive a produtora e apresentadora pelo “*Epistemologias Negras*”, então ela comentou sobre o podcast, e é um podcast que eu ouço, e ele vai... já está na quarta temporada, se eu não me engano. Então, ele vai aprofundando numa discussão mais acadêmica, por estar dentro da Universidade do Rio Grande do Sul, mas sem ser muito academicista, é importante o que ela traz. Tem outro podcast, o *História Preta*, Thiago Marcos é o apresentador e produtor, ele lançou temporadas, e esse ano a última temporada foi sobre as mulheres negras sambistas, a penúltima foi sobre o movimento abolicionista negro, então esse para mim abriu a minha cabeça de uma forma assim... foram uns seis ou oito episódios que ele faz uma construção do movimento abolicionista no Brasil, até o dia da assinatura da Lei Áurea. E ele ainda faz um episódio do pós-abolição, do dia 14 de maio, para discutir também o que aconteceu depois. Esses podcast tem me ajudado muito a repensar discussões em sala e de potencializar ainda mais a presença dos negros no processo de libertação. Inclusive hoje mesmo eu levei o livro da Djamila, o... peguei o livro hoje... como é que é? Não vou lembrar o nome dele agora... *Pequeno manual antirracista*. Hoje mesmo eu trabalhei na turma com esse livro. Eu tive que parar com essa volta presencial maluca, mas eu estou lendo o *Movimento Negro Educador*, da Nilma Lino. [...]. Tem um outro podcast que eu ouço muito que é o *Ubuntu*, que é da Globo, são os jornalistas negros da Globo que formaram esse podcast, e eles têm uma visão mais focada no esporte, mas é interessante porque ajuda a conectar também com outros interesses dos meninos e das meninas, assim: “olha, você conhece esse esportista famoso? Então vamos discutir aqui...” e também ajuda a abrir a cabeça (João, entrevista).

Sobre os podcasts citados, é interessante saber que o *História Preta* objetiva “trazer para a superfície a memória histórica da população negra no Brasil e no mundo”ⁱⁱⁱ. Já o podcast *A cor da voz*, segundo site do próprio podcast, é voltado para “discutir experiências negras de vida, arte negra e conceitos vinculados aos debates raciais.” E, por fim, o podcast *Ubuntu Esporte Clube* objetiva trazer “uma visão afrocentrada sobre esporte, cultura, política e demais assuntos.”^{iv}.

Ainda sobre a leitura de livros, o professor José conta que se dedicou à leitura de uma obra sobre o antirracismo durante as suas férias:

Nas “férias parciais”, pude me dedicar mais à leitura, iniciei a ler o livro Empoderamento, da coleção Feminismos Plurais, escrito pela Joice Berth, me fazendo refletir sobre o quanto tentamos muitas vezes, através da educação, inverter a ordem de poder entre brancos e negros, utilizando muitas vezes a educação como mecanismo de manutenção desta lógica ao invés de reinventá-la ou subvertê-la como a autora demonstra ser necessário [...] (José, Diário de aula, 08/02/2021).

Em uma passagem do seu diário de aula, o professor José diz que, num momento de lazer, estava lendo um jornal e se deparou com uma entrevista sobre a temática étnico-racial; após a leitura, a encaminhou para os(as) professores(as) participantes do projeto “Escola de todas as cores”:

No período da manhã, iniciei meu domingo habitualmente lendo o jornal e me deparei com uma entrevista com a escritora Robin DiAngelo na Folha de São Paulo, [...] autora do best-seller estadunidense Não Basta Não Ser Racista: Sejamos Antirracistas. Achei interessante como a autora questiona a “fragilidade branca”, assim nomeada pela escritora, a dificuldade em reconhecer que ser branco em uma sociedade racista é possuir privilégios. Logo encaminhei para o nosso grupo de discussão a reportagem e estamos discutindo se a enviaremos aos estudantes [...] (José, Diário de aula, 19/10/2020 a 23/10/2020).

Essa prática de socializar links com matérias de jornal, filmes, séries e afins sobre a temática racial era muito comum entre os(as) professores(as) pesquisados(as). Essa socialização, por vezes, se desdobrava numa apresentação do conteúdo para os(as) educandos(as), em algum momento do projeto, principalmente quando se tratava da indicação de um vídeo ou de uma música com a temática antirracista.

A professora Maria também narrou que durante o projeto passou a realizar algumas leituras sobre a temática antirracista:

*Sim... por exemplo, né? Eu acho que... Nilma Lino... foram livros que eu comecei a comprar. Que eu não compraria e eu comecei a ler, como é que chama aquela menina do feminismo? Djamila! O próprio Emicida com os livros de educação infantil! A literatura infantil com esse tema do negro e do indígena, porque a gente também estudou isso! Como que o meu olhar ficou muito mais aguçado para isso! Então, assim... de estudar e de ler... de buscar livros assim, de buscar essa leitura que me embasasse. **É meu! Você vai falar comigo de uma coisa, isso fica um pouco registrado, e aí eu vou pesquisar! Eu quero ter o livro, eu quero ler, eu quero fazer associações. Meus livros são marcados porque eu vou lendo... então a Nilma mesmo, eu comecei a ler e... rabiscando.** [...] Algumas discussões da Lavigne Castro... é Lavini Castro? Que tem sido feito e eu consigo*

Formação como processo de autodeterminação de professoras(es) numa perspectiva antirracista

acompanhar, mesmo sendo sexta-feira à noite, pelo menos estou escutando as discussões! Ela é daqui... deixa eu ver... rede de professores antirracistas. Então, ela faz umas discussões bem interessantes assim... ela tem grupo e ela faz essas discussões bem interessantes (Maria, entrevista, grifo nosso).

Chamam a atenção, na fala da professora Joana, dois aspectos. O primeiro é o reconhecimento de que antes do projeto ela não compraria livros como o da professora Nilma Lino. A pesquisadora é reconhecida nacionalmente por seu posicionamento em prol da Lei 10.639/2003 e pela produção acadêmica sobre a educação antirracista. O segundo ponto é que ela é a única a citar como uma das suas referências uma também professora da educação básica e pesquisadora, Lavini Castro. Isso aponta para uma possível dificuldade em se ter professores(as) lendo e discutindo produção de outros(as) professores(as).

Os investimentos pessoais dos(as) professores(as) demonstram também uma intersecção entre a sua pessoalidade e sua profissionalidade que parecem não poder ser mais desvinculadas. Lê-se por exigência do trabalho docente ou por conta do compromisso pessoal com a construção de uma educação antirracista? Em uma temática de fortes significações políticas e sociais como a antirracista, o trabalho investido pelos(as) professores(as) ocorre de maneira a integrar essas dimensões. De modo similar, o processo formativo dos(as) professores(as) parece não dissociar a aprendizagem sobre a temática do ensino da temática, reforçando a noção dialética do aprender e ensinar no processo de formação em serviço.

Considerações finais

Pensar a formação de professores(as) a partir de suas experiências profissionais e pessoais é instigante e desafiador. Trazer o(a) professor(a) para o centro do debate não significa ignorar ou secundarizar o papel da coordenação e da gestão escolar na efetivação da Lei 10.639/2003, mas sim buscar compreender como a mobilização e os investimentos – individuais e/ou coletivos – de professores(as) da Educação Básica têm sido fundamentais para o avanço de uma educação antirracista ao longo dos mais de vinte anos de vigência dessa legislação.

O que percebemos nas falas dos(das) professores(as) pesquisados(as) é a construção de processos de autonomia em seu percurso formativo em relação à temática étnico-racial. Os(As) cinco professores(as) entrevistados(as) nos mostraram como, mesmo diante da inconstância, ou até ausência, de tempos formalmente definidos em sua carga horária de

trabalho para o investimento em formação continuada, eles(as) se mobilizaram e foram se apropriando de uma série de conteúdos relacionados a essa temática. No caso dessa Rede de Ensino, apropriaram-se dos programas formativos disponibilizados pela Gerência de Coordenação de Políticas Públicas de Belo Horizonte, por meio do Núcleo de Relações Étnico-Raciais. No entanto, além dos cursos e ações organizadas por essa instância, buscaram grupos de pesquisa, investiram na leitura de livros e reportagens, acessaram filmes, *podcasts* e outras referências; foram protagonistas em seus processos formativos.

Com eles(as), aprendemos um pouco sobre a importância de processos de autodeterminação docente no percurso formativo, sobre a possibilidade de trajetórias de formação que dialogam com a produção acadêmica, mas que transitam por diferentes caminhos, exercitando a autonomia e se alimentando do trabalho coletivo. Enquanto individualmente os(as) professores(as) optaram por acessar produtos culturais de diferentes fontes, coletivamente eles(as) socializaram conteúdos e potencializaram as trocas, podendo-se identificar, nesse processo, a constituição de um saber profissional docente.

Nesse sentido, os achados da pesquisa confirmam a importância de se garantir tempos institucionalizados, dentro da carga horária docente, para debate e reflexão coletiva sobre suas práticas escolares, sendo essa uma estratégia fundamental de formação coletiva em serviço. Com todos os percalços do Ensino Remoto Emergencial, parece-nos que esse momento favoreceu que grupos de professores(as) engajados(as) em seu trabalho e formação tivessem o necessário tempo para conceber e realizar projetos como foi o “Escola de todas as cores”. De alguma forma, a flexibilização dos horários de sala de aula permitiu que houvesse tempo para formação, encontro, debate, planejamento e execução do projeto.

Assim, se quisermos empreender, como nos diz hooks (2017), um exercício de autoatualização docente, também na educação básica, é preciso pensarmos em uma reorganização do tempo de trabalho docente. Como observado na pesquisa, há professores(as) interessados(as) na construção de um modelo de educação mais horizontal e de diálogo entre os pares, mas para isso é necessário reestruturar as condições do trabalho docente.

Muitos são os desafios envolvidos no processo de implementação da Lei 10.639/03 e suas Diretrizes correlatas ao longo desses mais de vinte anos. Um campo de possibilidades para novas pesquisas está na intersecção entre o trabalho docente, os processos de autodeterminação dos(as) professores(as) e a temática étnico-racial.

Formação como processo de autodeterminação de professoras(es) numa perspectiva antirracista

Nesse sentido, quando o(a) professor(a) engajado(a) com a reeducação das relações étnico-raciais reflete sobre sua prática antirracista, ele(a) está desenvolvendo um processo formativo que integra sua pessoalidade e sua profissionalidade, que não podem mais ser dissociadas. Assim, compõe a concepção de educação antirracista uma visão crítica da sociedade na qual se estabelece um compromisso ético-político de combate às injustiças raciais percebidas nessa sociedade e, conseqüentemente, nas salas de aula.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Portugal. 1999.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v.41, n.1, p. 67-86, jan./abr. 2016.
- SANTANA, Patrícia Maria de Souza. A experiência de Belo Horizonte na promoção da igualdade racial na educação. **Paidéia**, Belo Horizonte, Ano 8, n. 11, p. 127-149, Jul/dez.2011.
- SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- THOMPSON, Edward Paul. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1981.
- ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Notas

ⁱ Pesquisa Aprovada pelo Conselho de Ética número CAEE 48679921.7.0000.5137 e financiada pela Capes.

ⁱⁱ Nomes fictícios para garantir o sigilo da pesquisa.

ⁱⁱⁱ Informação disponível no site do podcast mencionado: <https://www.b9.com.br/shows/historiapreta/>. Acesso em: 13 mai. 2025.

^{iv} Informação disponível no site do podcast mencionado: <https://open.spotify.com/show/oLRsleZ13ZAD8RYQBbOvmm>. Acesso em: 13 mai. 2025.

Sobre as autoras

Cleidiane Lemes de Oliveira

Graduada em História (2014) e Pedagogia (2023), mestra em educação pela PUC Minas (2016), na área de currículo, doutora em educação também pela PUC Minas (2022), na área de formação de professores. Participa do grupo de pesquisas do Grupo de Pesquisa Currículo crítico, Educação Libertadora: políticas e práticas. Possui experiência como professora de educação básica no ensino fundamental, médio e EJA, além de experiência no ensino básico técnico e tecnológico. Atualmente, é professora na Universidade do Estado de Minas Gerais.

E-mail: Cleidi.lemes@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8263-395X>

Lorene dos Santos

Doutora em Educação (FaE/UFMG, 2010), Mestre em Educação (FaE/UFMG, 1997), Graduada em História (UFMG, 1987) e em Comunicação Social - Jornalismo (PUC Minas, 1984). Professora Adjunta IV da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, atuando nos cursos de licenciatura do Instituto de Ciências Humanas e integrando o corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão Docente - GEPPDOC/CNPq; Pesquisadora associada do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História LABEPEH/FaE/CP-UFMG (CNPq).

E-mail: lorenedossantos@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7629-1954>

Letícia Mendonça Lopes Ribeiro

Possui graduação em Pedagogia (UEMG, 2005), graduação em Medicina Veterinária (UFMG, 2007), mestrado em Ciência Animal/Epidemiologia (UFMG, 2010), mestrado em Educação (UFAC, 2016) e doutorado em Educação (PUC Minas, 2022). Atualmente, é Professora Adjunta na Universidade Federal de Lavras (UFLA), sendo também docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação desta instituição. Possui experiência como professora da Educação Básica pública e da Educação Superior (lecionando em cursos de licenciatura, programas de pós-graduação e programas especiais de formação inicial e continuada).

E-mail: leticiamendonca@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7908-2413>

Recebido em: 14/05/2025

Aceito para publicação em: 02/06/2025