

The background is a vibrant, abstract collage of geometric shapes and patterns. It features various colors including teal, orange, red, yellow, and black. Patterns include stripes, polka dots, and solid colors. The overall composition is dynamic and layered, with some elements appearing to be cut out or layered on top of others.

FORMAÇÃO CONTINUADA NO MATO GROSSO:

AS DISPUTAS CURRICULARES E O
LUGAR DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS

LUCIANO
DA SILVA
PEREIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA NO MATO GROSSO:
AS DISPUTAS CURRICULARES E O LUGAR DA
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Agradecemos o apoio financeiro e institucional fornecido pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), pela Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Vivência (PROCEV), pela Pró-Reitoria de Administração (PROAD) e pela Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), na elaboração e produção deste produto final do projeto de extensão intitulado "Formação de professores: teoria e prática para a educação das Relações Étnico-raciais em Mato Grosso" desenvolvido junto ao Campus do Araguaia. Essa ação tende a contribuir na socialização dos aportes teóricos e práticos desenvolvidos ao longo do projeto, fortalecendo as relações entre universidade, secretarias de educação e profissionais da educação.



Grupo de Pesquisa, Formação de Professores, Diversidade e História em Contextos Socioculturais e Educacionais

LUCIANO DA SILVA PEREIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA NO MATO GROSSO:
AS DISPUTAS CURRICULARES E O LUGAR DA
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Copyright © Luciano da Silva Pereira

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos do autor.

Luciano da Silva Pereira

Formação continuada no Mato Grosso: as disputas curriculares e o lugar da educação das relações étnico-raciais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 172p. 16 x 23 cm

ISBN: 978-65-265-1628-7 [Impresso]

978-65-265-1627-0 [Digital]

1. Mato Grosso. 2. Formação Continuada. 3. Cefapro. 4. Educação das Relações Étnico-raciais. 5. Disputas curriculares. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patricia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	7
INTRODUÇÃO	9
Aspectos teórico-metodológicos	16
Brasil, Mato Grosso e a pluridiversidade soterrada	21
Referenciais para o campo da formação em MT	36
1. FORMAÇÃO CONTINUADA NO MATO GROSSO: DO CEFAM AO CEFAPRO	41
1.1 O Cefapro na formação continuada	55
1.2 As ações nos Cefapros	59
1.3 Da sala de aula à formação continuada	64
1.4 As abordagens e seus impactos	72
2. POLÍTICAS PARA A (DES)VALORIZAÇÃO DOCENTE E A ERER	77
2.1 Formação inicial e continuada a partir da LDB	84
2.2 O impacto das políticas para a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER)	89
3 NARRATIVAS DE PROFESSORAS/ES: PERCURSOS DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA AO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	95
3.1 Perfil do grupo	97
Professor Lucas	99
Professora Nilcete	100
Professora Suzi	101
Professor José	102
Professora Carla	102
Professora Suellen	103
Professora Márcia	104

Professora Teresinha	105
Professora Maria	106
Professora Elzangela	106
3.2 Sobre a práxis educacional	107
3.3 Sobre o projeto educativo e diversidade na escola	112
3.4 Sobre a formação continuada	123
À GUIA DE CONCLUSÃO	143
REFERÊNCIAS	153

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

*Hey, mundo! Guenta eu que hoje eu tô demais!
Finalmente encontrei a paz
E a felicidade mora aqui!
Hey, mundo! Guenta eu que hoje eu tô assim!
Deus deu um presente para mim
Desde então não paro de sorrir
(Thiaguinho, 2015)*

A epígrafe acima retrata os sentimentos experimentados durante as andanças, como um jovem negro, filho da classe trabalhadora do interior do estado de Mato Grosso. Relaciona-se com os primeiros passos na pesquisa, com a trajetória no mestrado, com a ousadia de tentar um processo seletivo para o doutorado em outro estado. Após aprovação, o desafio foi enfrentar um lugar desconhecido (Rio de Janeiro), com dúvidas, reações desmotivadoras, escolhas a fazer em busca de emancipação social. Impossível as lágrimas não escorrerem pelo rosto, consequência de um turbilhão de sentimentos: a desistência naquele momento era a única opção, mas, como diz um velho ditado “Maktub” (do árabe), que significa: “já estava escrito” ou “tinha que acontecer”!. E aí, aconteceu. Um breve encontro, que naquele momento faria toda diferença, aconteceu. Dele, guardarei para sempre a frase da professora Claudia Miranda: “Faça seu doutorado, não desista, precisamos nos unir e seguir firmes nessa luta”. Pronto! Tudo mudou nesse instante.

Esse encontro termina com a música da epígrafe dessa tese, e vale a pena repetir: “*Hey, mundo! Guenta eu que hoje tô demais! Finalmente, encontrei a paz e a felicidade mora aqui.*” Iniciava ali, uma trajetória desafiadora, mas também de conquistas, entre idas e vindas. Toda semana, ponte aérea de Cuiabá/MT para o Rio de Janeiro/RJ, cumprindo disciplinas, orientação e demais atividades exigidas pela demanda de uma pós-graduação, no nível do

doutorado. O cansaço era inevitável, o estresse garantido. Voos atrasados, outros cancelados, um cochilo ali, outra conversa aqui. Em outros momentos, a alternativa foi a leitura de trabalhos que favoreceram avanços. Muitos colegas e/ou interlocutores declararam: “Você está louco!” “Tem necessidade disso?”

Nós, estudantes negros/as pertencentes a classe trabalhadora, nos deparamos com olhares que expressam representações negativas e outros tipos de estigmas. Nesse mesmo caminho, estiveram grupos e pessoas alinhadas com a luta antirracista. Frases de incentivo concorriam com os olhares subalternizantes: “Isso mesmo, lute pelos seus sonhos!” “Você vai conseguir”. Nessa jornada de deslocamentos sucessivos, os gastos foram/são muitos, mas não foram/são maiores do que os sonhos. Ainda assim, não se pode negar que bateu a vontade de desistir! Quantas promessas não cumpridas feitas em algumas madrugadas, ao chegar em Cuiabá: “Não volto mais para o Rio de Janeiro. Chega”. Mas, como diz Gabriel, o Pensador: “Nem sempre a fraqueza que se sente quer dizer que a gente não é forte.” Assim, chegamos fortalecidos, nessa etapa de confecção da tese.

INTRODUÇÃO

A ideia de deslocamento perpassa a tese que defendemos: desloquemo-nos, dessa vez, para o Centro-Oeste do Brasil. As inúmeras etnografias já realizadas sobre o estado do Mato Grosso ganham relevo por orientarem nossas percepções sobre a desafiadora dinâmica que implica mudar o *status* das lutas pelas africanidades. Nesse intuito, os lugares de memória da re-existência afrodescendentes, nessa parte da Diáspora Africana, não representam mero detalhe. O ideário da educação intercultural e das pedagogias decoloniais são importantes vetores pelas proposições alinhadas com a luta por emancipação sociopolítica. Isso porque a interculturalidade indica (e significa) processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra e de um poder social (e estatal) também outro¹.

Assim como Juan García Salazar e Catherine Walsh (2015, p. 96), vimos que “tomados juntos, o território, a memória e a existência são práticas decoloniais que seguem não apenas resistindo e indo contra a ordem estatal, mas, construindo e criando modos outros de ser, saber e fazer apesar do Estado.” Pelo exposto, é imprescindível assumirmos rupturas, e isso inclui pensar com bell hooks² (2013, p. 35) a educação como processo transgressor: “Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o

¹ Ver Walsh (2007).

² Por seguir a orientação da própria autora, utilizam-se letras minúsculas. “Bell hooks” é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora, nascida em 25 de setembro de 1952, nos Estados Unidos. Para bell hooks, a escrita do seu nome em letras minúsculas é um posicionamento político, com objetivo de romper as estruturas normativas acadêmicas, bem como uma forma de afirmar que as ideias e o conhecimento. Esses sim devem estar em destaques em seus trabalhos, e não o pesquisador, como assevera: “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu.” (hooks, 2009, p. 6).

professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo.” Com essa perspectiva, tem sido possível redimensionar as tentativas de intervenção da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso e criticá-la, na medida em que as diferentes declarações do grupo coautor³, nesta tese, indicam as lacunas deixadas. O quadro situacional do estado do Mato Grosso, está diretamente relacionado com as urgências apontadas na agenda dos movimentos sociais, que estão engajados na revisão historiográfica por meio de pesquisas, eventos e fóruns diversos, evidenciando outras brechas para a repactuação social.

Uma cartografia geopolítica passa a ser fundamental para interpretarmos o esquema teórico desenvolvido por Aníbal Quijano (2002; 2005) – situando o Brasil –, quando define a colonialidade do poder. Chama a atenção o que sugere sobre a ideia de raça e de inferiorização de alguns grupos para a produção de um novo padrão de poder e de dominação global. Sua análise se conecta ao tema das disputas engendradas, no campo da educação, envolvendo os setores dominados também por uma colonialidade do saber. A colonialidade do saber nega e invalida o conhecimento prático e teórico dos considerados “diferentes” dos padrões europeus, legitimando o conhecimento hegemônico/eurocêntrico e universal, bem como desconsiderando as demais epistemologias oriundas dos classificados como “inferiores” (QUIJANO, 2005). Sobre a América Latina, Quijano (2004, p. 94) aponta:

El Estado en todos los países ha operado en estos últimos 30 años, en mayor o menor medida, en contra de la mayoría de la población. Esto es, no sólo como articulación política del dominio de una minoría sobre la mayoría, como en todas partes, sino como garante y administrador de la continuada y creciente exclusión social de la mayoría.

É essa a atmosfera que afeta, também, as instâncias do sistema educacional. É condição *sine qua non* localizar o Brasil como latino-

³ Professoras/es que foram entrevistadas (os) na pesquisa.

americano e alinhá-lo com os países do nosso contexto para garantir maiores interconexões sociopolíticas e educacionais. Trata-se de uma perspectiva emancipatória na medida em que o pensamento educacional latino-americano tem influenciado análises produzidas por intelectuais de diferentes partes do mundo que já reconheceram a força do que se pensa e do que se realiza na área.

Das apreensões sobre o quadro desafiador aqui tratado, Santiago Castro-Gómez (2000, p. 93) passa a ser um importante interlocutor, quando aponta: “A produção da alteridade para dentro e a produção da alteridade para fora formavam parte de um mesmo dispositivo de poder. A colonialidade do poder e a colonialidade do saber se encontravam em uma mesma matriz genética.” Baseado em Quijano, o autor destaca: “As noções de “raça” e “cultura” operam como um dispositivo taxonômico que gera identidades opostas. O colonizado aparece assim como o *outro da razão*, o que justifica o exercício do poder disciplinar por parte do colonizador.” (2000, p. 92). Com essa ancoragem, importa ratificar que a crítica decolonial latino-americana perpassa o trabalho, aqui desenvolvido, sobre políticas de formação continuada de professoras/es e a educação para as relações étnico-raciais (ERER). A educação básica, segundo dados da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, está estruturada numa proposta político-pedagógica/curricular que prevê a inclusão de todos (as). Formalmente, a rede tem oferecido educação especial, educação do campo, educação de jovens e adultos, educação quilombola e indígena. Em tese, as práticas e políticas buscariam atender demandas, propondo sua organização de ensino estrutural por meio dos ciclos de formação humana (MATO GROSSO, 2018).

A organização ciclada está explicitada na Resolução n.º 262/02, do Conselho Estadual, definindo a organização curricular (escolas de ensino fundamental e médio) em três fases específicas: 1º Ciclo à infância, 2º Ciclo à pré-adolescência e 3º Ciclo à adolescência. Segundo o Art. 2º da referida legislação, ao desenvolver nas unidades esse formato por ciclo de formação humana, as escolas têm como tarefa organizar os currículos e propor técnicas de

aprendizagem que contemplem a formação integral dos alunos, fundamentada numa concepção pedagógica específica e distinta, considerando os diferentes tempos e modos.

Podemos entender que, ao propor essa organização, o projeto adotado incluiu, como objetivo, *respeitar e ampliar a pluralidade de saberes e experiências dos estudantes*. Além disso, faz referência ao reconhecimento da diversidade cultural que se apresenta na sociedade, propondo superar as formas de discriminação, segregação e exclusão escolar, numa proposta inclusiva, envolvendo todos os profissionais e a comunidade escolar. A partir desse formato, seria preciso contemplar as discussões nos programas de formação continuada, buscando apoio nos centros de formação, bem como as parcerias com instituições de ensino superior, como cita o Art.13 da Resolução n.º 262/02.

Defendemos a tese de que, apesar de existir uma política pública de formação continuada que se organiza em torno de demandas da diversidade cultural com o temário da agenda antirracista, nos currículos, o centro criado para dinamizar essa agenda (Cefapro) não apresenta pistas sobre o desenvolvimento efetivo desse projeto. Na atualidade, um achado importante é que essa dissonância retarda o comprometimento das (os) docentes e gestoras/es com a diminuição das injustiças curriculares. Isso porque a realidade multicultural de Mato Grosso exige o enfrentamento da demanda de uma educação intercultural e crítica, nos termos apresentado por Candau (2016, p. 806): “[...] a educação intercultural apresenta uma trajetória original, plural e especialmente criativa na América Latina.” Acrescenta que essa “promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de determinada sociedade.” (p. 808).

No caso do Mato Grosso, um aspecto em destaque, é a demanda do corpo discente pela garantia de direitos, dentre esses, da educação das relações étnico-raciais (ERER⁴). Importa observar

⁴ As discussões das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira

que a problematização trazida para nossa pesquisa nasce de lutas travadas, também, na participação como pesquisador e profissional da área, pelo vínculo empregatício com a Secretaria Estadual de Educação. Nessa esteira, tendo em vista a busca por resposta (s) para a questão mais ampla, procuramos localizar aspectos dos percursos traçados no âmbito do estado para elaboração/execução das políticas públicas de formação continuada. Essa proposição se alicerça no objetivo de analisar a percepção dos docentes em relação aos seus saberes/fazeres em termos da apreensão de um conjunto de temáticas da educação das relações étnico-raciais (ERER) e da importância de sua intervenção para que se atenda aos parâmetros das diretrizes organizadas para esse fim.

Os tensionamentos existentes, nas esferas de disputa, por maior representação (como é o caso das Secretarias de Educação, Conselhos, escolas, universidades e de diferentes esferas da sociedade), também estão presentes na problemática sobre formação continuada. Com o trabalho de campo, entende-se que alguns mecanismos já foram adotados em áreas distintas com a intenção de garantir maior capilaridade para o tema da diversidade cultural e, também, maiores experiências de currículos menos unívocos.

Nos levantamentos realizados, vimos uma importante produção sobre o marco que representa a promulgação da Lei n.º 10.639/03 - que tem como objetivo promover uma educação que valorize a diversidade e as origens dos diversos grupos que compõem o Brasil. Ao mesmo tempo, os estudos indicam que essa demanda pode ser encaminhada na medida em que alcançamos envolver profissionais da iniciação à docência e da formação continuada. Podemos afirmar que a mudança de postura, diante do que Quijano (2002) definiu como colonialidade do poder, depende

instituíram a chamada “Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)”. Essa proposta visa discutir a realidade brasileira diante da diversidade racial, bem como propor políticas educacionais para pensar as questões étnico-raciais nos espaços educacionais, na luta por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos (BRASIL, 2004).

da adesão das/os profissionais envolvidas/os, tais como professores, gestores, conselhos paritários e sujeitos coletivos como os movimentos sociais. Em outros termos, (des) aprender e (re) aprender sobre disparidades históricas e violências (simbólicas e físicas) engendradas colonialmente – e sofridas pelos estratos racializados – é tarefa a ser enfrentada por dentro dos sistemas de ensino, em todos os contextos nos quais as populações indígenas e afrodescendentes se encontram.

Isso ocorre porque a colonialidade do poder esbarra nas concepções libertárias e contamina as propostas elaboradas e defendidas nessa perspectiva da diversidade. Revela “um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de raça.” (QUIJANO, 2002, p. 37). Com “América”, “Europa” e o capitalismo, a classificação social se originou há 500 anos, segundo a ideia de que raça é a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder (*ibid*).

Sobre o **problema da pesquisa**, iniciamos a fase dos questionamentos para delinear o objeto e demais aspectos exigidos. A seguir, as primeiras **questões orientadoras** da pesquisa são apresentadas:

- Quais estratégias o Estado de Mato Grosso vem utilizando para fortalecer a formação continuada dos professores em sala de aula, por meio do Cefapro, para discussão das relações étnico-raciais?;
- Quais são as políticas públicas existentes no Estado de Mato Grosso sobre a diversidade étnico-racial no espaço escolar?;
- Quais documentos orientadores são utilizados pelo Cefapro e Unidades Escolares da Rede Estadual para elaborar suas propostas de formação continuada para as questões a ERER?

Como já apontado, em estudos da área, inúmeros setores do sistema educacional se mantêm apoiados em uma orientação curricular unívoca, já que não visualizam a pluridiversidade cultural na elaboração de políticas públicas – sobretudo, as

voltadas para a formação continuada. Assim, é importante destacar as percepções iniciais para que possamos avançar nas diferentes etapas e, nesse sentido, buscamos organizar as temáticas em três capítulos. Inicialmente, descrevemos a entrada no campo de pesquisa e traçamos o percurso metodológico. A abordagem demandou a observação, entrevista oral temática, registros fotográficos e análise documental.

No primeiro capítulo, contextualizamos a história do Centro de formação incluindo o debate sobre a EREER nesses momentos, bem como as primeiras análises das entrevistas realizadas com professores sobre a atuação do centro, as orientações para elaboração e a execução do Programa Pró-Escolas Formação na Escola (PEFE).

No segundo capítulo, dissertamos sobre aspectos da política de formação de professores e apresentamos dados do Mato Grosso, com ênfase nas parcerias firmadas entre a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (Seduc/MT), as universidades e o Cefapro. No capítulo seguinte, apresentamos achados do conjunto de entrevistas e privilegiamos uma análise orientada pelos descritores *Práxis educacional*, *Projeto Educativo*, *Diversidade na Escola* e *Formação continuada*. O intuito foi conhecer a visão acerca da formação e seu impacto nas dinâmicas empreendidas na prática pedagógica. Visamos apreender traços dos avanços e desafios para a implementação de uma política/prática formativa e os percursos realizados. Tentamos examinar a “presença/ausência” do debate sobre educação para as relações étnico-raciais (ERER) e a importância de se pensar outras epistemologias no Centro Oeste do país.

Ao final, tecemos algumas considerações sobre os resultados do trabalho desenvolvido, apontando contribuições que o estudo suscita para análises futuras sobre a formulação de políticas educacionais em consonância com a diversidade do nosso contexto.

Aspectos teórico-metodológicos

Seguir as pistas de Carla Aparecida da Silva (2019) e considerar outras fontes que não sejam as que cristalizam visões eurocentradas na pesquisa são pressupostos presentes em toda construção desta investigação. Ou seja, propomos trabalhar na perspectiva decolonial pelo compromisso de insurgir com contra narrativas que dialogam com conhecimentos que foram silenciados. Entende-se, com Walter Mignolo (2008), que a perspectiva decolonial permite a construção de conhecimentos que vão contra a visão hegemônica de pertencimento, com a lógica da colonialidade e suas formas de controle. Trabalha a partir de outros referenciais de produção de conhecimento e cultura, de organização política e econômica e de práticas pedagógicas, considerando o olhar de distintos segmentos, como os indígenas e africanos, historicamente subalternizados. De acordo com Silva (2019, p. 23), os processos de enfrentamento são urgentes e fundamentais na construção de outros modos de pensar a teorização numa pesquisa acadêmica.

Com essas inspirações, a pesquisa se insere em uma abordagem qualitativa, pois ela se ocupa da dimensão e discussão de uma realidade que não pode ser quantificada, haja vista que seu trabalho envolve: “[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz.” (MINAYO, 2007, p. 21). Nesse sentido, Minayo entende que essa abordagem é abrangente, pois tenta confrontar e/ou relacionar os dados de campo em sua amplitude e não se preocupa em definir uma única verdade, mas desvelar os processos sociais que ainda são poucos conhecidos, e ao final visa proporcionar a construção e/ou revisão de novas formas de pensar e agir diante das problemáticas e fenômenos estudados. Nesse caminho, as nossas tessituras nos permitem entender que a abordagem qualitativa é coerente para identificar

nossas hipóteses. Na mesma medida, importa acrescentar que a coautoria faz parte de uma abordagem emancipatória que desloca para o centro as/os partícipes do grupo entrevistado.

As discussões sobre narrativas têm ganhado terreno nas últimas décadas e têm provocado mudanças na forma como os sujeitos compreendem a si mesmo e aos demais. Entendemos que permeiam toda trajetória pessoal, profissional e social de docentes, carregadas de histórias que evidenciam avanços, desafios, disjunções e insuficiências próprias da vida em sociedade. Nesse sentido, as narrativas têm sido empregadas nas pesquisas qualitativas por meio de história de vida, relatos, etnografia, biografias, entre outras técnicas, possibilitando a valorização da subjetividade das/os entrevistadas/os (DAMASCENO *et al.*, 2018).

A escolha da entrevista na perspectiva narrativa visa conhecer e compreender a importância da formação continuada para os professores da educação básica do Estado de Mato Grosso, bem como as ações pedagógicas realizadas para a EREER. Por meio de suas narrativas, os (as) professores (as) expressaram o que vivenciaram no processo formativo.

Para o desenvolvimento da pesquisa, dialogamos com 10 professoras/es de três polos descentralizados do Cefapro, sendo eles: Cuiabá, Sinop (polo localizado na região noroeste de MT) e Matupá (polo localizado na região norte de Mato Grosso (MT)). A escolha dos polos deve-se à relação construída ao longo do mestrado em educação realizado entre 2015 e 2017, período em que tivemos a oportunidade de conhecer e manter o vínculo com profissionais lotados em algumas unidades escolares dos respectivos municípios.

Nossas opções se justificam por entendermos que esse grupo é representativo para nos aproximarmos dos nossos objetivos. Em contato com coordenadores pedagógicos de algumas escolas, solicitamos a divulgação da pesquisa para os profissionais das unidades a fim de que pudessem aderir à coautoria da tese. Conseguimos o contato com 17 profissionais, em diálogo via redes sociais e *e-mail*. Seu retorno nos indicou que poderíamos partir

desse grupo (apenas 10 profissionais sinalizaram positivamente). Eles preencheram o questionário enviado e assinaram o termo de consentimento, conforme prazos definidos previamente. Importante destacar que a comunicação com os participantes, em alguns momentos, se deu por meios virtuais, tendo em vista as medidas e os protocolos de biossegurança impostos pelos órgãos de saúde, devido à pandemia da covid-19, reconhecida em março de 2020, pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Por isso, alguns participantes optaram pelo formato virtual, sendo respeitada a decisão.

Vale destacar que os nomes das pessoas entrevistadas, por motivos éticos, são fictícios, para preservar as suas identidades. Sob essa orientação, no início de cada entrevista, solicitamos ao grupo algumas pistas sobre sua trajetória de vida, considerando, também, percursos com o tema da educação das relações étnico-raciais. Importante salientar que cada entrevista foi previamente agendada, sendo algumas realizadas presencialmente. As entrevistas presenciais foram realizadas nas casas de cada um. Nessa dinâmica, a interação se deu entre um café e uma conversa informal. Foram utilizadas plataformas digitais de comunicação, como *Google Meet*, *Zoom* e *WhatsApp*, devido aos obstáculos enfrentados, já no primeiro semestre de 2020. Cada entrevista durou em média uma hora, num diálogo em que a/o participante pudesse expor suas visões, narrar suas vivências como profissionais. Para tanto, elaboramos um roteiro temática com o foco nos objetivos propostos. O roteiro⁵ (apêndice I) apresentou-se com questões que foram definidas como gerais para todas/os do grupo de coautoras/es.

Essa etapa foi cumprida após a observância dos eixos orientadores com o objetivo de obter uma base firme de conhecimento do tema. As entrevistas foram gravadas, com autorização e consentimento, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O recurso fotográfico

⁵ O roteiro de entrevista foi inserido no Apêndice I deste trabalho.

foi utilizado para complementar o processo além de pretender alcançar uma descrição fidedigna do material levantado. Alguns documentos foram disponibilizados por duas unidades. Para retirada, assinamos o termo de empréstimo (com o prazo de devolução de 15 dias), tendo em vista que eram os únicos exemplares disponíveis. Outros foram adquiridos por meio de doação, durante trabalhos desenvolvidos como docente.

Ainda que tenhamos como desafio os ajustes das agendas das pessoas envolvidas, buscou-se aproveitar ao máximo os momentos de interação, como, por exemplo, a observação participante. Esse momento, nos possibilitou identificar especificidades acerca do processo vivenciado no cotidiano escolar, permitindo analisar nuances dos saberes/fazeres docentes. Segundo Hermengarda Alves Ludke Menga Lüdke e Marli Eliza Dalmazo Afonso André (1986, p. 56), “a observação [...] permite que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos e se revela de extrema utilidade na descoberta de aspectos novos de um problema.”

Adotamos a observação com o objetivo de compreender o desenvolvimento das atividades escolares e os saberes dos professores sobre Educação das Relações Étnico-raciais (ERER). O processo se deu em encontros de formação continuada realizados semanalmente na Escola Estadual Prof. Benedito de Carvalho - situada no Bairro CPA 2, em Cuiabá/MT, no período de agosto de 2019 a novembro de 2019. Importante destacar que, no referido ano, as formações eram presenciais.

A proposta inicial era conhecer as unidades escolares em que os docentes participantes da pesquisas estão lotados (todas localizadas na área urbana). No entanto, ao iniciar os contatos com a coordenação pedagógica, fomos informados que, devido à crise sanitária⁶, as atividades seriam paralisadas e, conseqüentemente, o

⁶ Importante destacar que, segundo dados da Secretaria de Estado de Saúde de Mato Grosso, até o dia 16/07/2021, o número de casos confirmado por Covid-19, de residentes em Mato Grosso, era de 469.572 habitantes, vitimando 12.218 pessoas no território. Quanto à distribuição de contaminados por raça/cor, 60,70% foram negros

processo formativo que estava em construção em março de 2020 seria realizado no formato remoto – o que não aconteceu. Assim, as vivências do ciclo da formação continuada inseridas nesta pesquisa resultam das experiências realizadas na coordenação pedagógica durante os anos de 2018, 2019 e 2020. Cabe destacar que produzimos anotações no caderno de campo, o que se constitui como mais uma fonte utilizada.

No decorrer do tempo, em que permanecemos na unidade escolar - aguardando o início da formação continuada -, foi possível analisar os materiais didáticos utilizados pelas/os professoras/es, bem como os planos de aula e alguns cadernos das/os estudantes. Tentamos garantir aproximações com o campo para conhecer os temários trabalhados. Ao mesmo tempo, saber como estão relacionados à realidade e se propõem atividades interdisciplinares que favorecessem maior capilaridade do temário da diversidade cultural. Na biblioteca, não encontramos documento ou livro relacionado à EREER. Questionamos a coordenação se a unidade escolar havia recebido exemplares do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) sobre a temática racial e ela não soube responder. Vimos livros didáticos, de literatura, dicionários e outros. Essas imersões possibilitaram agregar dados que não apareceram em algumas entrevistas.

Concomitantemente, debruçamo-nos na análise de alguns documentos das escolas estaduais de Cuiabá -, bem como da Secretaria de Estado de Educação de MT. Dentre esses, o projeto político-pedagógico (PPP), as Diretrizes Curriculares Estaduais para Diversidade, os Pareceres do Conselho Estadual de Educação e o Plano de Formação do Cefapro. Para Lüdke e André (1986, p. 39) “Os documentos constituem também fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação.” Com as análises documentais,

(parda/preta), 25,45 brancos, 0,69% indígenas e 1,72% amarelos. Disponível em: <http://www.saude.mt.gov.br/painelcovidmt2/> Acesso em: 16 jun. 2021.

compreendemos o desenrolar das discussões sobre EREER e, por fim, qual é a visão de currículo apresentada nos documentos das escolas e no processo formativo dos professores.

Além dos levantamentos de referências bibliográficas, análise documental e observação participante, a dinâmica da elaboração de nosso referencial teórico-metodológico contou também com aportes jurídicos e normas que permeiam o campo da EREER.

Importante salientar que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Plataforma Brasil, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), para análise e parecer. Foram encaminhados para apreciação dos relatores o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), o Termo de Autorização do uso de Voz e Imagem, bem como o projeto de pesquisa. Transcorridas todas as etapas exigidas pelo Comitê, o projeto foi aprovado no primeiro semestre de 2020.

Brasil, Mato Grosso e a pluridiversidade soterrada

Nossa problemática incluiu a luta por “deslocamentos epistemológicos” e alinhamo-nos com as comunidades quilombolas e com a sua demanda pelo direito à memória coletiva. Quando pensamos em coautoria, em revisão da história e no lugar de importância das (os) profissionais em exercício, realizamos deslocamentos que exigem extensas (e profundas) percepções anticoloniais. Esses giros que propomos dependem de amplas abordagens sobre relações étnico-raciais que se estabelecem nas instituições escolares e nos centros de formação. Com esses contornos, o foco está nos saberes/fazeres docentes, na formação continuada e nas arenas de disputa de sentidos de currículo e de propostas elaboradas/executadas na perspectiva antirracista.

Sobre o Brasil, na sua totalidade, é importante ratificar que, em decorrência das constantes reivindicações dos movimentos sociais,

foram oficialmente publicadas diretrizes⁷ e regulamentações para as discussões sobre a diversidade, sobretudo, para educação das relações étnico-raciais, como é o caso da Lei n.º 10.639/2003. Ao assumirmos uma “pegada” outra de intervenção e de compreensão do território onde atuamos, por dentro do sistema educacional, convém agregarmos as argumentações de Candau (2014) sobre educação intercultural, para situarmos os tensionamentos que emergem da luta por outras pedagogias:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2014, p. 1).

Com os argumentos defendidos em seu quadro teórico, vimos possibilidades de traduções para as alternativas pedagógicas que vislumbramos, justamente por fomentar uma visão intercultural a partir de realidades multiculturais. E o Brasil revela demandas urgentes, tendo mais de 57,3% de afro-brasileiras/os, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2019).

A implementação da Lei n.º 10.639/2003 impulsionou movimentações pedagógicas baseadas numa plataforma emancipatória que visa recolocar um conjunto de conhecimentos sobre as heranças afro-brasileiras e africanas, incluindo a ancestralidade e as inúmeras identidades constituídas na diáspora. Estão em xeque teses sobre o pensamento único e euro dirigido e, nessa dinâmica, problematizamos o currículo com outros encaminhamentos filosóficos e educacionais. A nosso ver, a agenda

⁷ Resolução CP/CNE n.º 1, de 17 de junho de 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.

da EREER se encontra com o escopo do pensamento decolonial. Entende-se, portanto, que pedagogias decoloniais são ações que “animam o pensar desde e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida distintos”. No diálogo com o pensamento educacional latino-americano, importa situarmos as pedagogias que impulsionam outros percursos e possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar escutar e saber de ‘outro modo (WALSH, 2013, p. 28). Catherine Walsh propõe rupturas com a razão única, de modo a impulsionar reflexões sobre o instituído para incidir e interromper processos subalternizadores.

Se considerarmos o percurso da Lei n.º 10.639/2003, são duas décadas de proposição de uma abordagem agregadora que denuncia a exclusão sistêmica e que desvela tessituras e camadas do racismo. Notadamente, Mato Grosso faz parte da problemática mais ampla e, portanto, justificamos nossa inclinação para ampliar o debate educacional por dentro, com segmentos que possuem inúmeras possibilidades de impulsionar outras experiências inclusivas com crianças, adolescentes e jovens subalternizados, pela classificação social explicada por Aníbal Quijano (2007).

O Estado do Centro-Oeste brasileiro, definido como Mato Grosso, é o território em relevo para uma pesquisa sobre a centralidade da formação continuada de profissionais que atuam nos sistemas de ensino e a capilaridade da EREER. Sua população foi estimada (IBGE, 2010) em torno de 3.526.220 de habitantes e, quando pensamos as suas características, precisamos observar, com lupa, a pluridiversidade étnico-racial da região. Em qualquer estudo sociodemográfico – e/ou historiográfico – realizado, hoje, será fundamental ampliar o escopo da interpretação dos dados sobre raça e cor, em um contexto marcado por batalhas pela vida. Ao ser comparado a um estado como Goiás, sua composição apresenta os percentuais mais elevados de população definida como preta e, para a crítica realizada sobre desvantagens materiais e políticas, é relevante incluir dados sobre a presença de grupos racializados, como ocorre com os afrodescendentes.

Em um dos seus relatórios técnicos, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2007, p. 30) apresentou a seguinte análise: “Em 2000, a Região Centro Oeste possuía uma população de 11,7 milhões de habitantes, dos quais 5,8 milhões se classificaram como brancos (49,4%), 537 mil como pretos (4,6%), 46 mil como amarelos (0,4%), 5,1 milhões como pardos (43,4%) e 104 mil indígenas (0,9%).”

Esses dados nos permitem apreender alguns traços dos estigmas que interrompem a humanização dos grupos representados como “fora do lugar”, não apenas na região. Também nos permitem avaliar os mecanismos históricos e políticos que incrementaram as desigualdades raciais, promovendo distinções, hierarquias e abismos identificados como próprios da “necropolítica”. Para Achille Mbembe (2016, p.146):

[...] a noção de biopoder é insuficiente para explicar as formas contemporâneas de subjugação da vida ao poder da morte. Além disso, propus a noção de necropolítica e necropoder para explicar as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de “mundos de morte”, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o *status* de “mortos-vivos”.

Com Mbembe, o que se observa é a mutação das estratégias de hierarquização engendradas pelas heranças coloniais:

Se observarmos a partir da perspectiva da escravidão ou da ocupação colonial, morte e liberdade estão irrevogavelmente entrelaçadas. Como já vimos, o terror é uma característica que define tanto os Estados escravistas quanto os regimes coloniais tardo-modernos. Ambos os regimes são também instâncias e experiências específicas de ausência de liberdade. Viver sob a ocupação tardo-moderna é experimentar uma condição permanente de “estar na dor”.

Pode-se afirmar que “estar na dor” tem sido um fato no território brasileiro, sobretudo com as inúmeras problemáticas que enfrentam os grupos populacionais racializados. O racismo tende a se propagar garantindo a degenerescência das “identidades não brancas” e a necropolítica banaliza o extermínio de vidas negras e indígenas. Preocupamo-nos com o soterramento das memórias dos segmentos em desvantagem devido as inspirações na servidão mencionada. Apoiamo-nos nos argumentos de Sueli Carneiro (2002, p.214) para entender o lugar de importância de ações que têm se constituído, ao longo do tempo, nos espaços sociais e educacionais, soterrando as memórias desses corpos e negando a legitimidade das formas de conhecimento que possuem. Pautada na agenda de luta e, nos obstáculos presentes no dia a dia, a autora pontua:

Nunca fizemos um exercício efetivo de avaliar a potencialidade política do Quilombismo de Abdias do Nascimento. Esquecemos as lutas de liberação dos países africanos, não nos inspiramos nas teses de Kwame N’Krumah, de Amílcar Cabral, de Agostinho Neto, de Patrick Lumumba. Perdemos a perspectiva expressa na tradição panafricanista [...] se não é a nossa história de lutas, quem, ou o que informa hoje a nossa prática política?

Carneiro nos orienta a recuperar a linha do tempo de uma pauta densa, uma agenda coletiva e por isso mesmo uma agenda que exige deslocamentos permanentes, da população negra:

Avanços significativos se processaram no combate ao racismo do ponto de vista legal, constituindo uma nova e vigorosa área de atuação e produção de conhecimento, a do “Direito e Relações Raciais”, com crescente engajamento de operadores do direito, instituições jurídicas e a proliferação dos SOS Racismo, tanto no Brasil como em alguns países da América Latina. Avançou a organização política das comunidades remanescentes de quilombos, adquirindo dimensões nacionais. Cresceu a participação dos negros nos meios de comunicação e a consciência da exclusão da imagem negra nesses veículos. O movimento de mulheres negras emergiu,

introduzindo novos temas na agenda do movimento negro e enegrecendo as bandeiras de luta do movimento feminista (CARNEIRO, 2002, p.210).

O legado, portanto, é um eixo central para quem se interessa pela decodificação do Brasil. Na visão da autora, as alternativas estão nos resultados alcançados pelas coletividades negras, pelas instituições e núcleos do Movimento Negro e do Movimento de Mulheres Negras. Tanto Mbembe como Carneiro nos indicam desafios do tempo presente e nos alertam para exigências inescapáveis.

Catherine Walsh e Juan García Salazar (2015, p. 81) impulsionam reinvenções de itinerários quilombolas no Equador e na Colômbia e, apontam características irrefutáveis da memória coletiva: “[...] son parte misma de las experiencias, prácticas y pedagogías de pensar, sentir, ser, estar, devenir y hacer que los pueblos de origen africano han sembrado y cultivado en tierras inicialmente ajenas.” O soterramento da pertença dos grupos afrodescendentes, no mundo, se constitui em um dos mais importantes obstáculos para a mediação cultural por favorecer a banalização da degenerescência de suas identidades. Compreendemos que as memórias coletivas são essenciais para outros constructos educativos e podem figurar como um arco epistemológico para reorientarmos abordagens descolonizadoras.

Os temários da biodiversidade, dos direitos à terra e das relações étnico-raciais se conectam com as abordagens decoloniais de currículo defendidas em nossas análises. Atualmente, são 3.467 comunidades reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares (FCP)⁸ e, no caso específico do Mato Grosso, são 78 comunidades quilombolas que enfrentam discursos hegemônicos – na gestão pública – que não reconheciam essa presença em um estado representativo do Centro-Oeste do Brasil. Na análise de Lourival

⁸ Dados retirados no dia 28/02/2021. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551.

dos Santos (2017, p. 240): “O artigo 68 das disposições transitórias da Constituição de 1981 consolidou uma demanda do Movimento Negro no Brasil, ao redor do que Abdias do Nascimento chamou de quilombismo e inaugurou [...] uma nova senda de investigação: a dos novos quilombos.”

Podemos afirmar que o levante negro, do final do século XX, se revela com a criação de instâncias de decisão e órgãos comprometidos com perspectivas descolonizadoras. Ao interpretarmos o lugar de importância de um movimento social de referência, como é o caso do Movimento Negro (MN), é coerente entendermos os vetores que nos catapultaram para o estágio atual de reivindicação coletiva e intergeracional. Internacionalmente, o MN e o Movimento de Mulheres Negras fomentaram uma agenda propositiva e a posição do Brasil, por exemplo, na Conferência da ONU (Durban, 2001), deve ser reconhecida.

A abordagem orientadora e que figura como subsídio epistemológico dessas jornadas investigativas, está alinhada com contra narrativas latino-americanas, sendo o pensamento decolonial o mais expressivo. Localizam-se interfaces de referência quando aproximamos a agenda de luta do MN do Brasil e o ideário decolonial latino-americano.

Nesse percurso de descolonização da agenda educacional, é o MN quem promove uma virada radical e profunda em termos das convocatórias para se rever as políticas de acesso aos espaços de produção de conhecimento, como entende Miranda (2006, p. 225). No contexto brasileiro, a “insurgência” afrodescendente tem como referência espaços de formação e pesquisa que se constituem como esferas alternativas de promoção de perspectiva (s) negra (s) de produção de saberes. O campo da educação, é sem dúvida, o mais impactado por essa convocatória temática, que coloca no centro a EREER.

Ao pensarmos com Francisca Edilza Barbosa Andrade Carvalho (2016, p. 95), podemos ver que na esfera do poder público e nas instituições sociais as discussões para elaboração de estratégias e políticas públicas de formação se fortaleceram:

Os mecanismos mais comumente ativados que acabam por dar continuidade à prática da segregação racial são: a postergação da discussão, o silêncio sobre os conflitos raciais, a censura discursiva quando o tema irrompe e o disfarce para evitar posicionamentos [explícitos]. Procura-se, assim, esvaziar ou desarmar os mecanismos de tensão racial do sistema.

Ao tomarmos como pertinente a visão de Carvalho, é importante destacar que as aprendizagens e as discussões sobre as políticas públicas indicaram como um dado central o protagonismo das professoras em busca desse conhecimento. Como sugere Kabengele Munanga (2006), na sociedade em geral, sobretudo nos espaços educacionais, uma parcela da nossa população insiste em afirmar que o preconceito racial é um problema que não enfrentamos, baseando-se na formação multicultural do nosso país, ao utilizar o discurso de que somos um povo miscigenado, colorido e multirracial.

A ideia de raça, portanto, é a ideia que sustenta as formas de hierarquização de grupos sociais e esse desenho explica as agruras escondidas nas narrativas oficiais sobre a história do Brasil. No Centro-Oeste do país, já emergem outras abordagens sobre os prejuízos da história única contada pelos dominadores. Quando optamos pela história oral, descolonizamos as metodologias de pesquisa e oxigenamos a interação. Um marco significativo foi estabelecido pela Medida Provisória n.º 111, de 21 de março de 2003, que, em 23 de maio do referido ano, se tornou a Lei Federal n.º 10.678 e criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial ⁹ (SEPPIR). Teve como objetivo principal coordenar e articular a formulação, coordenação e avaliação das políticas públicas de promoção da igualdade racial e de combate à discriminação étnica ou racial.

⁹ A SEPPIR atuou entre os anos de 2003 e 2015. Foi à primeira resposta efetiva das lutas e reivindicações por parte dos movimentos sociais, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no sentido de implementação de políticas de promoção da Igualdade Racial no Brasil.

No intuito de subsidiar a promoção de uma política curricular contra hegemônica, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana por meio da Resolução n.º 01/2004. No âmbito do estado de Mato Grosso, os debates acerca das políticas públicas, com foco na discussão sobre as relações raciais nas instituições escolares, começam a ganhar espaço na Secretaria de Estado de Educação no ano de 2006, por meio das reivindicações dos movimentos organizados que cobravam a inclusão/discussão sobre a diversidade. Mato Grosso foi precursor nas formulações das políticas para a educação escolar quilombola, servindo como referência para as discussões que iriam ocorrer em âmbito nacional, por meio das Orientações Curriculares para Educação Escolar Quilombola.

Observa-se como a modalidade ganha terreno no ano de 2012, quando são publicadas as diretrizes específicas. Assim como em todo o país, o número de comunidades quilombolas é expressivo. No estado de Mato Grosso, o que mais se destacou em termos populacional foi o quilombo do Piolho ou Quariterê, organizado entre 1770/1771. De acordo com a Fundação Cultural Palmares (FCP), o estado, como já mencionado, possui 78 comunidades e, nesse contexto, segundo dados informados pelas unidades escolares no Censo da Educação Básica (2020), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira¹⁰, a modalidade da educação escolar quilombola está presente em sete municípios, a saber: Barra do Bugres, Chapada dos Guimarães, Nossa Senhora do Livramento, Poconé, Porto Estrela, Santo Antônio do Leverger e Vila Bela da Santíssima Trindade. Estima-se um total de 3.194 alunos da Educação Básica a Educação de Jovens e Adultos, distribuídos em nove¹¹ escolas do

¹⁰ Dados disponíveis em: <http://inep.gov.br/dados> Acesso em: 20 mar. 2021.

¹¹ Dados retirados do Censo Escolar, 2019. Até a presente data, 20/03/2021, os dados do Censo Escolar de 2020, quanto às unidades escolares, não estavam

ensino fundamental e uma de educação infantil/creche. Dessas unidades educacionais, cinco fazem parte da rede estadual de ensino, conforme mostra o Quadro 1:

Quadro 1 – Escolas Estaduais Quilombolas no Estado de Mato Grosso

Nome da Escola	Comunidade Quilombola	Cidade
Escola Estadual “José Mariano Bento	Comunidade Quilombola São José do Baixio	Barra do Bugres
Escola Estadual “Verena Leite de Brito	Urbana	Vila Bela da Santíssima Trindade
Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica	Quilombo Itambé	Chapada dos Guimarães
Escola Estadual Professora Tereza Conceição Arruda	Quilombo Mata-Cavalo	Nossa Senhora do Livramento
Escola Estadual Maria de Arruda Muller	Comunidade Abolição	Santo Antônio de Leverger

Fonte: elaborada pelo autor, com base dos dados da Seduc/MT (2020)

A garantia de acesso em áreas rurais (sobretudo nos territórios quilombolas) está marcada pela atuação de lideranças dos movimentos comunitários, envolvendo moradores e representantes do poder público, que se organizaram e exigiram mudanças. A Escola Estadual José Mariano Bento foi criada no dia 22 de fevereiro de 2010, por meio do Decreto Estadual n.º 2.378. Está localizada na Comunidade Quilombola São José do Baixio, no Município de Barra do Bugres/MT, certificada no dia 12 de setembro de 2005, pela Fundação Cultural Palmares. Segundo Dias (2017), a denominação desse território está relacionada a duas situações: a primeira porque a comunidade está situada numa

liberadas para consulta. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>. Acesso em: 20 mar. 2021.

baixada; a segunda deve-se à homenagem ao santo padroeiro da comunidade, “São José”, escolhido pelo morador, fundador da comunidade e devoto, o senhor José Mariano Bento, que deu o nome da unidade escolar. O processo de escolarização, na comunidade, inicia-se com turmas multisseriadas da 1ª à 4ª série e, por meio de reivindicações, foram aumentando gradativamente. Atualmente, atende estudantes do ensino fundamental e médio.

A Escola Estadual Verena Leite de Brito foi reconhecida e autorizada a funcionar em 1952, por meio do Decreto Estadual n.º 272/1952, ofertando turmas do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, médio e ainda educação de jovens e Adultos (EJA). Em 2010, ela integra o quadro das escolas quilombolas no estado de Mato Grosso, atendendo famílias das comunidades quilombolas de Boqueirão e Retiro, situadas a 35 km da sede do município (MORAES, 2018). Está localizada no município de Vila Bela da Santíssima Trindade – também chamada por muitos moradores da região de Vila Bela dos Pretos por abarcar, no seu processo histórico e cultural, a identidade quilombola.

Apesar de não ser reconhecida pela FCP, de acordo com Moraes (2018, p. 56), “os quilombos formados por moradores da área urbana e rural de Vila Bela da Santíssima Trindade se configuram como Quilombos Contemporâneos, pois se formaram a partir de interesse coletivo da luta pela terra.” O nome da escola é uma homenagem à primeira professora do município, a senhora Verena Leite de Brito, que iniciou os trabalhos na docência em maio de 1939, permanecendo em sala de aula por quase 30 anos. Segundo Moraes (2018), Vera era negra e desenvolvia ações inovadoras para a localidade, se envolvendo em dinâmicas diversas na política, educação, saúde e na cultura. Além disso, rompeu com a tradição patriarcal de uma época, em que apenas os homens tinham habilidades para se envolver em tais decisões.

A Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica está localizada na comunidade quilombola de Itambé, também conhecida por Cachoeira Rica. O local possuía muitas riquezas advindas da extração de pedras de diamantes, situando-se numa

cachoeira que corta a comunidade. Esse território foi certificado pela FCP no dia 2 de maio de 2015, no município de Chapada dos Guimarães/MT. A origem da comunidade está ligada à influência das ancestralidades do núcleo familiar de Dona Maria José Silva e Veríssimo Silva (SANTOS, 2018). Na década de 1990, após autorização do Conselho Estadual de Educação, além de ofertar a escolarização da educação básica, a unidade escolar passa a ofertar a educação de jovens e adultos e o ensino médio regular com habilitação no magistério.

Após inúmeros processos travados para organizar a proposta educacional, na comunidade, em 2011, a unidade escolar passa a ser reconhecida pela Secretaria de Estado de Educação, como uma escola quilombola (SANTOS, 2018). Para a autora, esse processo de transição para a modalidade quilombola foi permeado por conflitos, tendo em vista que, até o ano de 2011, era considerada escola do campo, e, sem nenhuma consulta aos profissionais, foi feita a mudança de denominação, causando inquietações e incertezas.

A modalidade da educação quilombola está presente no território quilombola de Mata-Cavalo, reconhecida e certificada pela Fundação Cultural Palmares (FCP), em 1999. Segundo Santana (2019), essa localidade é composta por seis comunidades, sendo elas: Ponte da Estiva, Mata-Cavalo de Baixo, Aguacú, Mata-Cavalo de Cima, Capim Verde e Mutuca. Segundo a autora, sua história inicia-se por volta de 1883, a partir de um acordo entre os negros escravizados e sua senhoria Dona Anna da Silva Tavares, que realizou a doação de terra. Conforme os moradores, a denominação que recebe está relacionada a dois motivos: o primeiro refere-se ao córrego que corta o território, que, por ser estreito e fundo, durante as enchentes torna-se um local perigoso. Nesse contexto, um carteiro, ao tentar atravessar uma tropa de cavalos nesse local, foi arrastado e acabou morrendo devido às correntezas. A partir dessa situação, o córrego passou a se chamar Mata-Cavalo. Outro relato dos moradores mais antigos refere-se a que esse nome está ligado

à presença de um capim que é encontrado na região do cerrado, tendo nome de Mata-Cavalo (SANTANA, 2019).

Entre tantos desafios, estava o processo de escolarização, que, com dificuldades, foi se tornando realidade para esses grupos, possibilitando construir uma história diferente dos seus descendentes, ao ser implantada a primeira sala de aula multisseriada (1940), tendo como protagonista, nessa luta, o senhor Antônio Mulato. Como na maioria das comunidades negras não existia uma infraestrutura adequada e o poder público não proporcionava infraestrutura e, muitas/os estudantes, ao se deslocarem para a unidade, necessitavam percorrer uma distância considerável enfrentando altas temperaturas. Somando-se a esses desafios, tinham que lutar contra o preconceito racial que imperava implicitamente nesse período (SANTANA, 2019).

Apesar dos obstáculos, a comunidade conta com a Escola Estadual Quilombola Profa. Tereza Conceição Arruda (Mata-Cavalo de Baixo), sendo esse o nome da primeira educadora (falecida no dia 3 de março de 2011), uma ativista no processo de escolarização. Segundo Santana (2019, p. 100), esse espaço “vem se tornando como lugar de resistência, e um dos movimentos adotados pelos matakavalenses foi mobilizar a comunidade quilombola para que todos sejam sujeitos na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.”

Entre as cinco instituições quilombolas, encontra-se a Escola Estadual Maria de Arruda Muller, que, segundo França (2019), foi iniciada no ano de 1976, localizada no território quilombola Abolição (certificada no dia 8 de agosto de 2005), pertencente ao município de Santo Antônio de Leverger/MT, passando para responsabilidade da rede de estado de educação no final de 2002, tornando-se, de fato, uma escola quilombola em 2010, sendo, então, acompanhada pela equipe da diversidade da Secretaria de Estado de Educação. A nomenclatura da unidade escolar é uma homenagem à professora (proprietária da fazenda), Maria de Arruda Muller. Na atualidade, a escola oferece todos os níveis da educação básica, tendo alguns espaços multisseriados. Segundo a

referida autora, o nome da comunidade tem como referência a antiga fazenda, denominada Abolição, que marca o período histórico do processo escravocrata na região onde o território quilombola foi se constituindo. Ressalte-se que a unidade escolar atende residentes em comunidades quilombolas, fazendas e assentamentos.

O processo de formação dessas/es docentes se define nas lutas e conquistas para que pudessem se profissionalizar e ofertar aos moradores/alunos da comunidade ou redondezas um ensino de qualidade. Os primeiros professores a lecionar nessas unidades não tinham formação específica para docência, tendo, em sua maioria, a 4ª série do ensino fundamental. Posteriormente, ao buscar a continuidade dos estudos na educação básica, conseguiram concluir o ensino médio, tendo habilitação para o magistério. Aos poucos, criaram estratégias para continuidade dos estudos (alguns em instituições públicas, outros em particulares) que possibilitaram a realização de curso superior e, conseqüentemente, a aprovação em concursos para a carreira do magistério. Em relação à formação continuada, ela tem sido um divisor de águas no processo de compreensão das urgências, apontando mudanças curriculares para a demanda quilombola.

Essas possibilidades resultam das formações oferecidas pela parceria realizada entre Ministério da Educação/SECADI, universidades públicas do Estado de Mato Grosso e Secretaria de Estado de Educação, por meio da Gerência de Diversidade, ocorridas desde o ano de 2015. Mediante curso de extensão, na modalidade presencial, são discutidas temáticas relacionadas ao processo histórico quilombola no país.

Outra ação ofertada aos profissionais dessas unidades, é a formação continuada realizada em parceria com o Cefapro, com cursos de pedagogia de alternância.

Alguns acordos se deram nas comunidades e foram impulsionados por moradores, como seu Mulato, na comunidade Mata-Cavalo e, seu José Mariano Bento, na Comunidade Baixio, com apoio dos movimentos negros, das associações, de

pesquisadoras/es da área, entre outros sujeitos, que buscaram (perante o poder estadual) o cumprimento das diretrizes para que a educação escolar quilombola se tornasse uma realidade. A luta pela educação, nesses territórios, tende a resgatar as memórias, bem como fortalecer uma educação que considere as especificidades dos diferentes segmentos.

Como fomento para a defesa da EREER, alguns documentos foram aprovados com o objetivo de subsidiar políticas educacionais que garantissem rupturas fundamentais. A esse respeito, podemos exemplificar a Resolução do Conselho Estadual de Educação n.º 204/2006 e o Parecer Orientativo CEE/MT 234/2006; de igual forma, as Orientações Curriculares para a Educação Básica, do Estado de Mato Grosso (2012), bem como as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais (2012). Nos alertas dados por Sueli Carneiro (2002) observa-se como é imperativo, para o antirracismo, reconhecer os percursos e as tecnologias já alcançadas. Nas bases, nas dinâmicas coletivas nas periferias invisibilizadas, estão as saídas. Em sua análise:

[...] temos sido eficientes na denúncia da farsa da democracia racial. Construimos massa crítica sobre diferentes temas: educação, saúde, direito e relações raciais, a luta pela terra, gênero; com a nossa prática política e nossa experiência histórica de opressão, redefinimos as noções de democracia, cidadania e direitos humanos. Isto faz de nós agentes civilizatórios desta sociedade. Contudo, ainda não construimos uma organização política reconhecida como interlocutora dos interesses da nossa coletividade, que articule os avanços nos diferentes campos, em torno de um projeto político que tenha como eixo fundamental a mudança das condições de vida de nossa gente, que otimize o capital político, o capital financeiro, o capital social, os recursos humanos e materiais dispersos nas diferentes formas de combate ao racismo (CARNEIRO, 2002, p.213).

Concordamos com a autora sobre termos construído um caminho longo incidindo em diferentes setores. As pesquisas no

campo educacional refletem tais avanços e indicam as lacunas que ainda não foram resolvidas.

Referenciais para o campo da formação em MT

Realizamos uma revisão alicerçada nos procedimentos propostos por Louise Lira Roedel Botelho (*et al.*, 2011). Para os especialistas, a revisão permite que se organize uma síntese dos trabalhos desenvolvidos sobre o tema investigado, oferecendo embasamento para a construção de outras argumentações, a fim de responder possíveis lacunas. Esse processo nos levou a conhecer aspectos de atuação do Centro de formação, bem como entender as contribuições para o campo. O início do trabalho se deu com algumas perguntas entendidas como fios condutores:

- Quais são as políticas públicas existentes no Estado de Mato Grosso para formação continuada?;
- Qual é a capilaridade do temário das relações raciais no espaço escolar?;
- Qual é o papel do Cefapro nesse processo formativo?;
- Quantos artigos, dissertação e teses foram produzidos entre os anos de 2003 e 2017, discorrendo sobre a formação continuada dos professores em Mato Grosso para discussão das relações raciais e atuação do Cefapro?

Como ponto de partida está o ano de 2003, pois foi a partir daí que se iniciaram os estudos nas escolas e a obrigatoriedade da EREER, por meio da Lei n.º 10.639/03. Com essa orientação, foram definidos os descritores, além da estratégia de busca e, conseqüentemente, foi possível localizar os trabalhos alinhados com a temática de interesse, quais sejam: “formação continuada em Mato Grosso”, “relações raciais na escola”, “políticas formativas na escola”, “Cefapro”, “formação docente”, “formação continuada” e “relações raciais”. Após definir os descritores, a busca foi realizada no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

de Nível Superior (CAPES), nas bases eletrônicas de estudos acadêmicos: Plataforma Sucupira, Domínio Público e no portal da SCIELO Brasil – *Scientific Electronic Library Online*, Biblioteca Digital da Unicamp, Biblioteca Nacional Digital, Portal de Periódicos da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Nesse processo de revisão, adotamos como critério de exclusão os trabalhos que não contemplassem a temática da educação das relações étnico-raciais. Como critério de inclusão, utilizamos pesquisas sobre formação continuada em Mato Grosso que tenham descrito a atuação do Cefapro diante dos desafios antes citados, durante a formação continuada.

Na primeira fase, localizamos 198 trabalhos, estando, entre eles, 35 artigos, 117 dissertações e 46 teses. Apenas 1 artigo foi inserido na revisão final, sendo que os demais foram excluídos da pesquisa por não contemplarem a temática. Nessa perspectiva, e diante das dissertações e teses encontradas, ainda com base nos critérios de inclusão citados anteriormente, incluímos leitura do título das produções para seleção de 30 trabalhos para a segunda revisão, que se configurou na leitura dos resumos. Ao final da seleção, 13 produções foram incluídas por abordarem temas próximos ao estudo pretendido.

Os dados do Quadro 2 destacam os instrumentos, objetivos e síntese de resultados dos respectivos trabalhos.

Quadro 2 - Estudos segundo os instrumentos, objetivos e síntese de resultados

Ano	Trabalho	Autor	Título	Objetivo	Síntese dos resultados
2015	Doutorado	Oliveira	A formação de professores do CEFAPRO – MT: desenvolvimento e identidade profissional	Investigar o processo de desenvolvimento profissional e a construção identitária do formador	A construção identitária do professor formador se dá em meio às contradições da função

2016	Doutorado	Dapper	O projeto sala de educador: entre a indução das políticas de formação continuada e as demandas dos professores de História – Rondonópolis/MT (2009-2015)	Analisar a Sala de Educador enquanto um espaço de formação e disputas	As demandas da Secretaria de Educação para a formação continuada são provenientes dos resultados das provas Brasil, Saeb e ANA
2014	Doutorado	Jesus	Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso: Análise da Política como texto e Discurso	Analisar as orientações curriculares para a educação básica do Estado	A implementação tem ocorrido de forma gradativa, havendo resistência de alguns educadores
2012	Doutorado	Bressanin	Políticas de formação continuada de professores em Mato Grosso: uma análise discursiva do programa gestar	Analisar os discursos frente as políticas públicas do Gestar	As análises mostraram que a posição sujeito-professor enquanto sujeito jurídico e sujeito de conhecimentos resultam das formações imaginárias
2016	Doutorado	Aporta	Processos de (re) organização da política pública de formação de professores no estado de mato grosso	Os estudos e a análise da implantação da Política Pública de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso	Reconhecem a necessidade da reflexão crítica das escolas e o fortalecimento de espaços inovadores para formação do educador
2014	Mestrado em educação	Leão	A Formação Continuada de Professores Formadores do Cefapro de Barra do Garças (MT): um olhar sobre o processo formativo com enfoque na construção de saberes profissionais	Investigar como ocorre a formação continuada de professores formadores do Centro de Formação do estado de Mato Grosso e a construção dos saberes profissionais	A formação continuada do Cefapro não se consolidou no espaço formativo para a construção de saberes profissionais pelos professores formadores

2014	Mestrado em educação	Nobile	A política de formação continuada dos professores do ensino médio de uma escola estadual do município de diamantino/MT	Compreender os discursos, estratégias e necessidades formativas dos professores	Não tem considerado a realização de um diagnóstico das reais necessidades de formação desses profissionais
2015	Mestrado em educação	Monteiro	Professores de língua portuguesa: uma análise das concepções de formação contínua que norteiam os processos de desenvolvimento profissional na escola	Identificar a forma de como o sujeito concebe o que seja formação contínua	A pesquisa revelou que a política de formação docente ainda não há consonância entre as concepções dos profissionais de Língua Portuguesa e discussões voltadas para temas mais gerais
2014	Mestrado em educação	Arruda	Motivação e educação para as relações étnico-raciais: paradigmas e desafios em uma escola de Cuiabá-MT	Compreender os <i>motivos</i> de professores empreendem práticas pedagógicas em prol da educação para as relações étnico-raciais	A pesquisa revelou um campo de possibilidades que é negociado e, a partir daí, eleitos objetivos e metas de um projeto de trabalho
2014	Mestrado em educação	Silva	Política de formação continuada de professores em Escolas da rede pública municipal de ensino de Sorriso-MT: implicações entre formação e trabalho docente	Como ocorre a formação continuada de professores na Redepública municipal de ensino de Sorriso - MT	O projeto "Sala do Professor", em alguns aspectos, reforça a tecnização do ensino e a responsabilização docente, que se configura em processos de desprofissionalização do docente por meio da tecnização do ensino
2014	Mestrado em educação	Silva	Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes	Investigar e compreender as práticas formativas educacionais desenvolvidas por meio da formação que parte da SEDUC-MT	Formação Continuada é oferecida a todos os profissionais da escola, e não há ainda uma formação com foco no professor iniciante

2011	Mestrado em educação	Lima	Nas políticas de formação docente a continuidade de uma prática. Estudo de caso sobre programas de governo em Cáceres Mato Grosso	Analisar as propostas de formação de professores em Mato Grosso implementadas pelo Cefapro.	As propostas de formação não contribuem para a educação intervir na realidade vivenciada
2012	Artigo	Gonçalves e Moura	Relações raciais e a formação continuada de professores: uma Avaliação da implementação da lei 10.639/03 no estado de Mato Grosso	Avaliar a implementação da Lei 10.639/03 – formulada e implementada pela SECAD através dos programas Rede para a Diversidade e Uniafrono. Âmbito da UAB no estado de Mato Grosso	Constatou-se que o alcance dos processos de formação para a implementação da Lei 10.639/03 tem sido restrito no estado de Mato Grosso.

Fonte: elaborado pelo autor (2020)

Ao iniciarmos a busca das pesquisas, nos bancos de dados, encontramos uma expressiva produção sobre a temática “formação continuada de professores”, com diferentes ênfases. Percebe-se lacunas quando aproximamos a EREER e a formação continuada e os resultados desvelam como essa demanda segue às margens e, de alguma forma, encoberta por um conjunto de conteúdos e de práticas que revelam a força da doutrina neoliberal na educação.

Com o encaminhamento já feito, vê-se que essa demanda potencializa a criação de um mosaico interpretativo mais alinhado com as epistemologias insurgentes, como é o caso das pedagogias quilombolas. Ao pensarmos com Claudia Miranda (2013, p.103), é com esse olhar que insistimos em trilhar percursos que incluam a experiência com as práticas de aprender juntos/as, no que concerne aos desafios de desaprender para reaprender sobre as multiplicidades que nos definem como sociedade.

1. FORMAÇÃO CONTINUADA NO MATO GROSSO: DO CEFAM AO CEFAPRO

Concordamos com Claudia Leme Ferreira Davis (*et al.*, 2011), quando afirma que professoras/es precisam estar no centro das preocupações da gestão pública da educação. Desde a década de 1990, Mato Grosso está no debate sobre formação continuada e suas iniciativas se deram a partir do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro). Reconhecemos essa esfera como marco de uma agenda propositiva que, justamente por isso, passou a ser a ambiência de destaque em nossa percepção sobre políticas de educação continuada no estado de Mato Grosso.

Desde a Proclamação da República, a Igreja Católica buscou resistir às mobilizações que ocorriam no país, privilegiando determinados pontos acerca das demandas educacionais. Primeiramente, objetivou restabelecer a disciplina do ensino religioso nas escolas públicas e, com isso, difundir seu ideário por meio de um conjunto de proposições curriculares. Apesar dos embates, conseguiu triunfar com o seu modelo, como se viu a partir de suas instituições escolares. Suas estruturas se expandiram para outras regiões do Brasil por meio da Liga dos Professores Católicos, entre as décadas de 1930 e 1940. A partir desse movimento, freis, padres, consagrados e irmãs religiosas tiveram o papel de manter a doutrina e a fé não apenas nas igrejas, mas na educação escolar. As raízes históricas da educação no Brasil revelam que, ao longo do tempo, a legislação contemplou ideologias da classe dominante, em diferentes setores.

Na década de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, no governo de Getúlio Vargas. Já entre os anos de 1937 e 1945, na vigência do Estado Novo, assume o referido ministério Gustavo Capanema, promovendo reformas no processo de ensino, amparadas por diversos decretos-lei, de 1942 a 1946, denominadas

Leis Orgânicas do Ensino. Em 1948, Clemente Mariani, responsável pela pasta da educação, organizou uma comissão especial para redigir um anteprojeto de Lei que norteasse a educação no país, a ser enviado ao Congresso. Essa equipe era formada por importantes pensadores do âmbito educacional. Ao concluir o documento, ele apresentou o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o qual foi debatido por 13 anos, dando origem à Lei n.º 4.024/61.

A referida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) foi debatida e elaborada no processo de redemocratização do Brasil, após a queda do Estado Novo (1937-1945). Por outro lado, não trouxe no seu bojo inovações para pensar a formação ofertada nas escolas normais, reforçando as estruturas formativas e práticas existentes, em termos de duração dos cursos e currículo. Já para o ensino médio, houve uma flexibilidade no currículo e uma descentralização nas questões administrativas, dando outro viés do que era ofertado nas escolas normais (TANURI, 2000).

Após dez anos, foi substituída pela Lei n.º 5.692/71, instituída sem discussão, que apresenta diretrizes e base para o ensino de 1º e 2º graus, propondo um ensino tecnicista, com a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista, que atendesse aos anseios da produção industrial e do regime vigente. Apesar dessa centralização na formação docente, “pouco disto se concretizou e muito se burocratizou pelas normatizações subseqüentes, quer em nível federal, quer em nível estadual.” (GATTI, 1997, p. 10). Foram 25 anos de vigência e, segundo Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto (2009), somente após a década de 1990 é que se encontra na legislação educacional uma perspectiva para a formação de professores no Brasil, com uma estrutura curricular para os cursos de formação.

Essa discussão sobre o processo formativo foi iniciada no período de ditadura civil-militar, embora, de algum modo, estivesse presente no debate educacional que o país realizou ao longo dos anos. Percebe-se que a necessidade de formação para professores não nasce de forma descontextualizada, mas sim de

movimentos marcados por discussões, articulação entre governo e movimentos que buscam garantir que as políticas públicas e as práticas de formação inicial e continuada sejam eficazes no sistema educacional no Brasil, apesar das sucessivas mudanças e reformas (BORGES *et al.*, 2011).

Esses movimentos deram origem a importantes políticas educacionais, como é o caso do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)¹². Esses centros de formação surgiram na década de 1980, com objetivo de garantir a preparação de profissionais para as séries iniciais e atualização dos grupos que já atuavam nessa modalidade de ensino. Segundo Rocha (2001), pouco a pouco, o CEFAM ganhou delineamento, após alguns encontros com membros do MEC e de instituições universitárias interessadas na discussão de fundo. Esse centro tinha como missão criar um espaço que pudesse possibilitar formação, atualização e aperfeiçoamento, bem como o desenvolvimento de práticas inovadoras e pesquisa (GOBATTO; BERALDO, 2014). Assim, não se pretendiam criar unidades escolares, mas, reorganizar as escolas normais em aspectos mais qualitativos e ampliar sua área territorial de atendimento.

Uma escola assim concebida “voltar-se-á, simultaneamente, para o professor em formação, o professor em exercício.” (FUSARI; CORTESE, 1989, p. 76). Após as discussões, os primeiros CEFAM foram criados, contemplando os estados de Alagoas, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Em Mato Grosso, o centro passa ser uma política estadual em 1986, sendo implementado em 1989, nos municípios de Cuiabá (na Escola Estadual de 1º e 2º Graus André Avelino Ribeiro) e em Barra do Bugres (na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Júlio Müller). A partir da década 1990, vimos importantes mudanças educacionais no país. Segundo Antônio Carlos Máximo

¹² Em 1982, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) foram implantados em seis estados brasileiros: Minas Gerais, Piauí, Pernambuco, Minas Gerais, Alagoas e Bahia, com objetivo de ofertar a formação de professores para atender as necessidades das escolas que ofertavam ensino fundamental (BRASIL, 1983).

e Genialda Soares Nogueira (2009), os estados brasileiros vêm desenvolvendo iniciativas de formação continuada. Sobre o Mato Grosso destacaram:

[...] vem acompanhando as discussões e propostas das políticas de formação de professores, verificadas mais especificamente a partir de 1990, período em que aflorou no país a preocupação com a formação inicial e continuada dos professores como meio para alcançar o ensino de qualidade. Um dos motivos que levaram os governos estaduais a se preocuparem com a formação dos seus profissionais de ensino foram os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do ensino Médio (ENEM), os quais revelam que os alunos não dominam as habilidades e competências das séries em que estão inseridos. (MAXIMO e NOGUEIRA, 2009, p.14).

Percebe-se que essas ações foram pensadas com duas estruturas: a primeira demonstra a formação dos professores como deficitária; a segunda coloca toda sua expectativa nessa ação contínua, pois, melhorando a formação dos profissionais da educação, haveria uma melhoria na qualidade do ensino. Em Rondonópolis, o centro de formação tornou-se uma realidade em 1990, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Sagrado Coração de Jesus¹³ (ROCHA, 1996), que deu início a uma nova configuração do CEFAM. A partir de 1995, tornou-se o local de discussão dessa nova organização formativa. Importante destacar que outras unidades foram criadas em outros municípios, como Sinop, Várzea Grande e Cáceres (ROCHA, 1996). Os CEFAM, apesar de sua proposta, como

¹³ Essa unidade se estabeleceu no município antes de sua emancipação política administrativa, ocorrida no dia 10 de dezembro de 1983. Sua fundação deve-se à necessidade de ofertar um ensino de qualidade, aos filhos dos pioneiros da cidade. Importantes personagens políticos, religiosos, intelectuais se formaram na escola das irmãs, como normalmente é chamada. Apesar de ser uma escola pública, ela é coordenada pela Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas, e o gerenciamento pedagógico, funcional e financeiro é realizado pela Secretaria de Estado de Educação.

citado anteriormente, ganham novos rumos, haja visto que eram mantidos com recursos financeiros do estado de Mato Grosso.

Os sujeitos que decidiram manter o objetivo inicial do CEFAM em Rondonópolis se organizaram por meio de encontros formativos sobre o trabalho docente, a exemplo de professores e alunos do curso de Magistério, por meio da prática reflexiva “ação-reflexão-ação”. Segundo a professora Simone Albuquerque da Rocha, docente da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* de Rondonópolis¹⁴, a escola Sagrado Coração de Jesus foi designada como um dos CEFAM, com objetivo de fomentar a formação dos profissionais do estado de Mato Grosso, a partir do curso do magistério. Após essa reorganização, foram firmadas parcerias com o Departamento de Educação da UFMT e o Sindicato dos Profissionais da Educação de Mato Grosso (SINTEP/MT), com objetivo de fortalecer as discussões nos encontros por meio das pesquisas que eram realizadas nesses espaços (ROCHA, 1996).

Apesar das dificuldades financeiras e de administração, por parte do estado, a equipe que coordenava a Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus conseguiu manter o curso Normal até o ano de 1996 e, depois desse ano, não teve condições de continuar com a política implantada, sendo extinto também o CEFAM. Tendo em visto os avanços que tiveram quanto à formação continuada (e demais ações), os (as) profissionais perceberam a importância de continuar atuando, dando origem ao Centro Permanente de Formação de Professores¹⁵ (CEFOR), trabalho esse gerido pelos próprios professores. O objetivo desse grupo de coordenadores girou em torno de experimentar uma proposta de educação contínua, bem como permanecer as práticas desenvolvidas pelo antigo CEFAM, pois conheciam as realidades da escola e atuavam em sala de aula nas escolas centrais e nas periferias de

¹⁴Em 2018, a UFMT/Rondonópolis passa a ser uma nova universidade federal pública de Mato Grosso, criada por meio de lei, em 20 de março de 2018, passando a se chamar Universidade Federal de Rondonópolis.

¹⁵ 1996.

Rondonópolis. Incluíam, em sua dinâmica, a discussão sobre as práticas pedagógicas que desenvolviam no dia a dia. Também promoviam palestras, cursos, oficinas, ampliando os conhecimentos e suscitando a necessidade de novas políticas para os profissionais.

As atividades do Cefam se encerram em 1997, consolidando-se como um espaço social e administrativo da escola, com a parceria de outros especialistas, como psicólogos, sindicalistas e professores universitários (RODRIGUES, 2004). Na entrevista realizada em julho de 2011 por Gobatto e Beraldo (2014, p. 36), a professora Simone Albuquerque da Rocha relata o fortalecimento do grupo de formação, a partir da colaboração da UFMT nos encontros formativos:

Quando o grupo todo passa, a saber, que a Universidade está parceira, mais escolas começaram a querer participar, daí não só as escolas de magistério, as outras também. [...] o que é mais importante nisso, é que era uma busca dos professores pela sua atualização. Ninguém os obrigava a nada, era por vontade própria. (GOBATTO; BERALDO, 2014, p. 36)

Conforme exposto, o grupo de professores da Escola Sagrado Coração de Jesus criou estruturas, passando a realizar suas ações em outros dias da semana, com a participação de distintas unidades escolares. Isso incluía a UFMT e o sindicato dos profissionais da educação, em momentos conduzidos pelos próprios professores da rede municipal ou estadual e outros pelos convidados. Importante destacar que, apesar da parceria entre universidade e comunidade escolar, os profissionais da educação, apesar da sobrecarga de trabalho, eram obrigados a participar das formações. Da “inicial”, por meio dos programas de formação, e, caso não participassem, corriam riscos como, por exemplo, perder sua função por baixa escolaridade. Alguns e algumas profissionais buscavam essa formação para ampliar os vencimentos e diminuir a carga de trabalho.

Segundo Gobatto e Beraldo (2014), as lutas dos coordenadores para dar continuidade às experiências desenvolvidas na Escola Sagrado Coração de Jesus despertou nos gestores da Seduc/MT o compromisso com uma educação que vislumbrasse uma política de estado, restrita à esfera do município de Rondonópolis/MT.

Segundo Favretto (2006, p. 55):

Os Centros de Formação e Atualização do Professor - Cefapro foram criados a partir do Centro de Formação Permanente de Professores – Cefor que teve sua origem na Escola Sagrado Coração de Jesus de Rondonópolis-MT, para institucionalizar o projeto de formação permanente dos professores que já existia e não era reconhecido pelo Estado.

Nesse contexto, inicia-se o projeto para se ampliar a prática de formação continuada no estado de Mato Grosso, com a criação do Cefapro. Importante destacar que esse processo de transição foi permeado por críticas, disputas e resistência, tendo em vista que as lutas da educação para permanecer no âmbito do poder entre o estado e a igreja estão demarcadas desde o período colonial, fato evidenciado na atualidade, quando temos disputas curriculares na discussão de determinados temas no espaço escolar, como gênero, sexualidade, política, entre outros. Tendo em vista as dificuldades financeiras que a unidade escolar enfrentava, na condição de garantir seu funcionamento, chegou-se a um acordo de repassar ao estado de Mato Grosso a proposta de formação, assim, gerando uma política estadual de formação.

Após oficializar a proposta, a Secretaria de Educação convida alguns profissionais para elaborar o novo projeto desse centro de formação, dentre eles, o professor Antônio Carlos Máximo (UFMT), a professora Selma Garrido Pimenta (USP) e a professora Simone Albuquerque da Rocha (UFMT), pelo vasto conhecimento e participação nessas ações (ROCHA, 1996). Segundo ela:

[...] a Secretaria, no sentido de montar uma proposta aproximada da desenvolvida na Escola, fez um convite para que eu contribuísse na

construção do Projeto, ao qual acenei positivamente, iniciando as discussões no âmbito da Secretaria até definirmos a proposta de criação dos Centros de Formação e Atualização do Professor, um projeto de muitas parcerias. (ROCHA, 2001, p. 4).

Por meio das experiências obtidas com parcerias que envolveram algumas instituições – dentro e fora do estado –, mudanças foram possíveis, gerando o primeiro projeto dos centros de formação. Assim, no dia 29 de dezembro de 1997, o governo do estado de Mato Grosso, por meio do Decreto Estadual n.º 2007, cria o Centro de Formação e Atualização do Professor, que tinha a finalidade de ofertar a todos os profissionais da rede estadual a formação continuada, bem como a formação de professores não habilitados. Os primeiros centros foram criados nas cidades de Cuiabá, Rondonópolis e Diamantino, mas a carência de formação específica só aumentava nas cidades localizadas no interior devido às péssimas condições das estradas e dos meios de locomoção, que impossibilitavam o deslocamento.

Portanto, os centros de formação assumiam a responsabilidade de se constituir em agência formadora desses profissionais. Apesar da proposta contemplar a realidade dos professores que atuavam nas escolas sem habilitação específica, esbarrava numa problemática: como formar esses profissionais espalhados em 141 municípios? Avaliou-se a necessidade de se criar cinco polos do Cefapro, sendo localizados nos Municípios de Sinop, Matupá, Cáceres, Juara e São Félix do Araguaia, regulamentados pelo Decreto Estadual n.º 2.319, de 8 de junho de 1998. No ano de 1999, sua estrutura foi alterada por meio do Decreto Estadual n.º 53/99, com a criação de mais quatro centros em Alta Floresta, Barra do Garças, Confresa e Juína, todos para atender a demanda do estado de Mato Grosso. Apesar de ser uma temática recorrente no campo da educação, ela ganha maior densidade na década de 1990.

Nesse contexto, o Ministério da Educação apresenta a primeira versão dos Referenciais para Formação de Professores (1997),

afirmando a necessidade de investimentos na formação docente e a busca da superação do “fracasso escolar”. O Estado de Mato Grosso lança um projeto piloto (1999), o Programa de Formação de Professores Leigos (PROFORMAÇÃO), um curso em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, classes de alfabetização e pré-escolas da rede pública de ensino.

A proposta de formação pode ser vista como um tipo de resposta para as lutas dos movimentos educacionais para que, de fato, fosse garantido o que constava na Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. O curso era destinado aos professores sem formação específica e que lecionavam nas turmas citadas anteriormente. Além da referida habilitação, o curso tinha como objetivos específicos, elevar o nível de conhecimento e competência dos docentes, bem como contribuir na melhoria nos processos de ensino-aprendizagem.

Elizabeth Macedo (2014) entende que, desde a década de 1980, as discussões no âmbito federal foram impulsionadas para que os currículos tivessem uma base comum que pudesse unificar a estrutura educacional do Brasil. Para a referida autora, esse movimento de elaboração de uma base nacional comum fez com que surgissem normatizações educacionais, propondo regulamentar algo que já estava inserido na LDB.

Para a autora:

É preciso seguir lembrando que um currículo nacional não vai melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda. O que ele tem a oferecer é apenas a tentativa de controle do imponderável da qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte. (MACEDO, 2014, p. 1553).

A autora entende que a aprovação de uma base “se constituiu um momento de inflexão da política pública em currículo no país.” (MACEDO, 2019, p. 41). Consequentemente, para ela, esse documento não conseguiu definir de fato o que deveria ser o ensino em cada área de conhecimento nas diferentes etapas da educação básica. Na atualidade, pode-se entender que a proposição da BNCC reduz as demandas apontadas pelo campo da pesquisa curricular e desconsidera as realidades multifacetadas. Ao analisar políticas de currículo, competências e BNCC, Macedo (2019, p. 44) entende que “há um projeto político claro sendo posto em ação pela hegemonia conservadora. Como ocorre em contextos políticos externos que têm servido de “modelo” para as forças conservadoras no Brasil, não há espaço, neste projeto, para currículos nacionais.” Quando pensamos com a autora, observa-se como, no processo de aprovação de políticas educacionais, algumas etapas são caracterizadas por articulações políticas que buscam, por meio de agendas de grupos, reduzir o papel do estado na garantia de acesso à educação. A realidade multifacetada, portanto, é uma importante marca do estado. Para Rosimeire Dias de Camargo e Filomena Maria de Arruda Monteiro (2020, p. 2), existem incongruências quando observamos os discursos orientadores e a realidade enfrentada no campo de atuação. Nas suas análises, as autoras explicam:

Dentro da estrutura organizacional sistêmica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), a Política de Formação Continuada é uma das ações desencadeadas pela Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais (SAPE) que, em seu organograma, contempla a Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional (SPDP), órgão responsável pelos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica, denominados de Cefapro1–reconhecidos dentro dessa estrutura como unidades administrativas regionalizadas desconcentradas –cuja finalidade é implementar a Política de Formação em toda a rede pública de ensino.

O mapa seguinte mostra a localização dos polos geoducionais dos Cefapro em Mato Grosso.

Figura 1 – Mapa com a localização dos 15 Polos de Cefapro/MT



Fonte: Seduc/MT (2018)

Os 141 municípios do Estado de Mato Grosso estão assim distribuídos nos 15 polos do Cefapro, conforme quadro 3.

Quadro 3 – Distribuição dos municípios nos polos do Cefapro - MT

Polo Central	Municípios atendidos
Alta Floresta	Alta Floresta, Apiacás, Carlinda, Nova Bandeirantes, Nova Canaã do Norte, Nova Monte Verde e Paranaíta
Barra do Garças	Água Boa, Araguaiana, Barra do Garças, Campinápolis, Caranarana, Cocalinho, General Carneiro, Nova Nazaré, Nova Xavantina, Novo São Joaquim, Pontal do Araguaia, Ponte Branca, Querência, Ribeirão Cascalheira, Ribeirãozinho, Torixoreú
Cáceres	Cáceres, Curvelândia, Glória do Oeste, Indaiavá, Lambari D'Oeste, Mirassol D' Oeste, Porto

	Esperidião, Reserva do Cabaçal, Rio Branco, Salto do Céu, São José dos Quatro Marcos
Confresa	Canabrava do Norte, Confresa, Porto Alegre do Norte, Santa Cruz do Xingu, Santa Terezinha, São José do Xingu, Vila Rica
Cuiabá	Acorizal, Chapada dos Guimarães, Cuiabá, Jangada, Nossa Senhora do Livramento, Nova Brasilândia, Planalto da Serra, Poconé, Barão de Melgaço, Santo Antônio de Leverger, Várzea Grande
Diamantino	Alto Paraguai, Arenópolis, Diamantino, Nobres, Nortelândia, Nova Maringá, Nova Marilândia, Nova Mutum, Rosário Oeste, Santa Rita do Trivelato, Santo Afonso, São José do Rio Claro
Juara	Juara, Novo Horizonte do Norte, Porto dos Gaúchos, Tabaporá
Juína	Aripuanã, Brasnorte, Castanheira, Colniza, Cotriguaçu, Juína, Juruena
Matupá	Guarantã do Norte, Marcelândia, Matupá, Nova Guarita, Novo Mundo, Peixoto de Azevedo, Terra Norte do Norte
Pontes e Lacerda	Campos de Júlio, Comodoro, Conquista D' Oeste, Figueirópolis D' Oeste, Jauru, Nova Lacerda, Pontes e Lacerda, Rondolândia, Vale do São Domingos e Vila Bela da Santíssima Trindade
Primavera do Leste	Campo Verde, Gaúcha do Norte, Paranatinga, Poxoréo, Primavera do Leste, Santo Antônio do Leste
Rondonópolis	Alto Araguaia, Alto Garças, Alto Taquari, Araguaianha, Dom Aquino, Guiratinga, Itiquira, Jaciara, Juscimeira, Pedra Preta, Rondonópolis, São José do Povo, São Pedro da Cipa, Tesouro
São Félix do Araguaia	Alto Boa Vista, Bom Jesus do Araguaia, Luciara, Novo Santo Antônio, São Félix do Araguaia, Serra Nova Dourada
Sinop	Cláudia, Colíder, Feliz Natal, Ipiranga do Norte, Itanhagá, Itaúba, Lucas do Rio Verde, Nova Santa Helena, Nova Ubiratã, Santa Carmen, Sinop, Sorriso, Tapurah, União do Sul, Vera

Tangará da Serra	Barra do Bugres, Campo Novo do Parecis, Denise, Nova Olímpia, Porto Estrela, Sapezal e Tangará da Serra
------------------	---

Fonte: Seduc/MT – 2019

O número de formadores (as) preparados para acompanhar as escolas não alcança a demanda de todos os municípios, tendo em vista a distância dessas unidades (do polo central), a ausência de transportes para deslocamento, a falta de recurso financeiro e outros obstáculos. Inicialmente, as unidades do Cefapro eram constituídas por um diretor, um coordenador pedagógico, um secretário, um assistente de administração e pelas/os professoras/es formadoras/es, conforme a Portaria Estadual n.º 02/1998. Para atuarem no centro, essas/es profissionais precisam fazer seleção¹⁶, conforme orientações da Seduc/MT.

Os dados do Quadro 4 evidenciam a composição atual das/os formadoras/es.

Quadro 4 - Composição antiga e atual dos professores formadores

Formação em 1998	Formação 2019 – Cefapro Cuiabá
Metodologia da Língua Portuguesa e Redação	Professores Formadores (Ciências Humanas)
Metodologia de Matemática e Ciências	Professores Formadores (Linguagens)
Metodologia de Estudos Sociais	Professores Formadores (Ciências da Natureza)
Fundamentos da Educação	Professores Formadores (Alfabetização)
Alfabetização e Literatura Infantil	Professores Formadores (Área 21)

¹⁶ Para fazer parte do quadro dos Professores Formadores e Gestão do Cefapro é preciso participar do processo seletivo específico, regulamentado por Portarias e Instrução Normativas publicadas pela Seduc/MT. Podem se candidatar apenas profissionais da educação efetivo na rede das diversas áreas. Esses candidatos passam por provas escritas, análise de currículo e prova didática, permanecendo por quatro anos no quadro do Centro de Formação.

Práticas Pedagógicas e pesquisa Educacional	Professores formadores (Eja, Diversidade Quilombola, Educação do Campo)
---	---

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2019)

Analisando os dados expostos no Quadro 4, é pertinente ressaltar que a composição das (os) formadoras/es, em 1992, estava mais voltada para o ensino fundamental, não contemplando as demandas específicas de cada modalidade de ensino, tendo a visão da formação de professores como técnica de ensinar. Passando-se alguns anos, diante das lutas dos movimentos sociais, o quadro das unidades do Cefapro passou a incluir profissionais para atender essas outras áreas, respeitando também a educação quilombola. Ao mesmo tempo, vimos que muitos centros de formação não contam com especialistas para trabalhar a diversidade, como afirma uma formadora: “*Nós temos alguns colegas que trabalham mais a diversidade indígena, e no campo.*” (entrevista realizada dia 10/01/2019). A discussão sobre a educação das relações étnico-raciais (ERER) está aberta e, nesse sentido, tem relação com os “lugares não disciplinares”, conforme apontado por Elizabeth Macedo (2000, p. 90).

Elizabeth Macedo (2009, p. 89) fez, ainda, crítica aos estudos sobre políticas curriculares que se centraram na ação do estado. Temos interesse nessa questão por abarcar, de algum modo, o *status* dado à diversidade na formação continuada. Sobre isso, a autora assume:

Meu pressuposto [...] é de que esse modelo tem empobrecido as análises das políticas de currículo, na medida em que o foco na estrutura dificulta a percepção das lutas hegemônicas travadas nas diferentes instâncias em que se dá a política como processo. A ação dos sujeitos é relegada ao segundo plano e professores, alunos e comunidade são vistos como meros destinatários de políticas centralizadas.

A trajetória do Cefapro em Mato Grosso nos leva a supor que as políticas podem ser formuladas e executadas em diferentes

contextos. Ou seja, apesar da imposição de alguns projetos que não contemplam a realidade, eles podem ser transformados pelos grupos de profissionais. Macedo (2009, p. 91) acrescenta que ser hegemônico implica “falar em nome de um objeto universal impossível [...], muitas vezes à custa de demandas particulares”.

Essas demandas precisam ser esvaziadas de sentido, transformadas num significante vazio, o único capaz de encarnar a completude ausente. A história das disputas no campo da formação continuada diz muito das outras fissuras e possibilidades de pensar a identidade docente. Na contra-hegemonia, podemos localizar as potencialidades de um segmento capaz de promover interpenetrações decisivas no Mato Grosso. As demandas particulares mencionadas por Macedo fazem parte dos entraves que dificultaram todo o percurso na constituição de espaços fundamentais, como o Cefapro.

1.1 O Cefapro na formação continuada

Ao pensarmos com Camargo e Monteiro (2020, p. 3), concordamos que:

[...] o desenvolvimento profissional está intimamente relacionado ao desenvolvimento pessoal e profissional, portanto, os processos de mudança não só estão relacionados à prática pedagógica, mas também ao desenvolvimento da escola, ao desenvolvimento e à inovação curricular, ao desenvolvimento do ensino e ao desenvolvimento da profissionalização, cuja articulação não é referendada nas narrativas oficiais que compõem o documento da Política. Fundamentado em tais concepções, o documento de Política de Formação aponta as diretrizes para o desenvolvimento das ações formativas no contexto da educação básica. Tais diretrizes servem de base para a elaboração dos documentos Orientativos.

A partir da Lei n.º 9.394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os profissionais obtêm a garantia e o direito de formação em sua trajetória docente, descritos nos artigos 61, 62 e

63, com desígnio de “[...] incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (BRASIL, 1996). Em Mato Grosso não foi diferente, pois, após todo percurso de elaboração do projeto de criação do Cefapro, ele é definido como esfera decisiva para a formação continuada. Por meio da Portaria n.º 48/1999, a Seduc/MT define que:

Art. 1º Os 12 Centros de Formação e Atualização do Professor (Cefapro), são referências das Políticas de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso. Art. 2º Os Centros de Formação e Atualização do Professor (Cefapro) se constituem em Escolas do Sistema Público do Ensino de Mato Grosso, com a finalidade de desenvolver programas e projetos de Formação Inicial e Continuada, coordenar e sediar programas de planificação, qualificação e requalificação dos Profissionais da Educação em nível de Ensino Médio e 3º grau, conveniados entre Seduc, MEC, Municípios e IES. (MATO GROSSO, 1999, p. 1).

Os centros de formação deveriam atender a todos os profissionais da educação, no entanto, havia necessidade de mudar sua nomenclatura, bem como os objetivos pedagógicos e administrativos (conforme a Lei Estadual n.º 8.405, de 27 de dezembro 2005). Assim, passaram a se chamar Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, tendo como objetivo ofertar a formação continuada, o uso de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem e a inclusão digital de profissionais da educação básica da rede pública estadual de ensino, tornando-se, de fato, unidades administrativas da Seduc/MT.

Para Valéria Filgueiras Dapper (2016, p. 112), esses centros deverão atuar:

[...] sob as diretrizes e as orientações da Superintendência dos Profissionais da Educação Básica da SEDUC-MT e são funções dos Cefapros: disseminar as políticas oficiais de educação do Estado de

Mato Grosso, atendendo ao previsto na agenda política educacional, diagnosticar as necessidades, propor e apoiar ações formativas nas escolas da rede pública e mediar às necessidades de formação dos professores.

Esses pontos nos ajudaram a indagar sobre qual é o papel do Cefapro na formação dos professores; como esses profissionais receberam/recebem as orientações do centro; e como o Estado vem desenvolvendo essa parceria entre as duas instituições. Em documentos do Cefapro constam como um dos princípios o incentivo ao professor para despertar sua autonomia e flexibilidade para que ele possa refletir sobre possíveis avanços. O documento (2010) que normatiza a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica destaca que esse centro ofertará formação de forma coletiva, propondo discussões que contemplem as realidades educacionais, fortalecendo a identidade profissional e pessoal dos profissionais e propondo mudanças de posturas e de valores desde o planejamento às práticas realizadas em sala de aula. Após as alterações, novas funções pedagógicas e curriculares ficaram sobre a responsabilidade do Cefapro/MT:

- 1) Diagnosticar necessidades, apoiar e propor ações formativas junto às escolas da rede pública de ensino;
- 2) Elaborar, acompanhar e avaliar o projeto de formação continuada das escolas, contribuindo para o desenvolvimento dos profissionais que nela atuam;
- 3) Estimular, divulgar e realizar ações inovadoras, através da troca de experiências, da reflexão e pesquisa sobre a própria realidade educativa;
- 4) Diagnosticar as necessidades e propor projetos de áreas específicas, visando a qualidade do ensino e da aprendizagem;
- 5) Responder as necessidades de melhorar os projetos formativos nas escolas e co-responsabilizar todos os envolvidos nesse processo;
- 6) Disseminar as políticas públicas nacionais e estaduais de formação inicial e continuada em todo o território mato-grossense;
- 7) Mediar as necessidades formativas e as políticas oficiais, fortalecendo e dinamizando a rede de formação. (MATO GROSSO, 2010, p. 22).

Após análise documental, vimos que, mesmo com as outras ações definidas, a partir de 2005 não houve alteração efetiva. Foi possível observar que as políticas educacionais têm direcionado seu objetivo para a elevação dos índices educacionais. E, assim, os professores estão sobrecarregados com essa demanda, que não envolve apenas sua participação, mas o coletivo. Para Santos (2004), a pressão psicológica e a pressão moral têm apresentado sérios problemas de saúde, como estresse e ansiedade. A autora observa como práticas avaliativas têm demonstrado uma política direcionada ao público como forma de divulgar que os investimentos são feitos, que os recursos públicos são gastos na educação. No entanto, os resultados não são positivos e, se consideramos os relatos de nossos (as) interlocutoras/es, podemos afirmar que persistem traços de um currículo euro centrado por não se localizar no campo, o que está descrito nos documentos oficiais.

Para Laélia Portela Moreira e Elba Vicentina Moraes (2018), em algumas ações o centro apresenta instrumentos de controle por parte do Estado, seguindo um percurso centralizador em suas formações, com cronogramas, carga horária, conteúdos dos cursos oferecidos, dificultando, em vários momentos, a participação ativa dos que estão em sala de aula no horário dos cursos, ou mesmo não despertam o interesse no que é proposto. Para Moreira e Moraes (2018), apesar da intencionalidade de cumprir o que determina a legislação, ao institucionalizar-se o Cefapro, a gestão sai das mãos dos profissionais, que idealizaram e comungam com a ideia de relacionar a prática-teoria-prática.

Podemos afirmar que as reações foram expressivas e muitos profissionais não aceitaram essa mudança, pois analisaram que o diálogo seria fragmentado, desfocado dos seus interesses. Na crítica, o que se vê é a gestão com o foco em questões burocráticas e pouco dialógicas. Interessa valorizar os percursos do Cefapro e, sobretudo, a atuação de docentes envolvidas (os) em propostas contra hegemônicas de formação.

1.2 As ações nos Cefapros

Sobre as ações desenvolvidas, partimos de algumas indagações sobre quais cursos são dinamizados, e ainda como se apresenta o temário da educação das relações étnico-raciais (ERER). Além da formação que ocorre no espaço escolar, os Cefapros realizam cursos com carga horária de 40 horas semanais, com horas presenciais e a distância. Não se pode negar que tal formação é central para o processo pedagógico. E, por isso, partimos de uma análise sobre a centralidade das propostas, ao considerarmos quem está em sala de aula. Importa saber qual é o público-alvo e quais demandas formativas se fazem urgentes. Na pesquisa “Motivação e educação para as relações étnico-raciais: paradigmas e desafios em uma escola de Cuiabá/MT”, Rosana Fátima de Arruda (2014, p. 96) entende que:

[...] o elemento central da ação comportamental motivada para a implementação da Lei 10.639/03 e suas Diretrizes está no processo formativo e no modo como se instrumentaliza o professor para intervir no seu fazer pedagógico, pois não é só formá-lo técnica e pedagogicamente, mas também politicamente, compreendendo o professor enquanto indivíduo que relaciona, produz e transforma o seu meio social, e cujas práticas pedagógicas são decorrentes da dialética, da teoria com a prática. Entretanto, se não houver políticas de formação, as práticas pedagógicas cumprirão apenas seu aspecto formal e burocrático, transmitindo conhecimentos, e, em consequência, serão superficiais e poderão, muitas vezes, colaborar para a consolidação de informações errôneas e equivocadas.

Concordamos que não basta ter documentos normativos, é preciso experiências e diálogo entre pares que possibilitem a discussão e o entendimento do que está se propondo. Observam-se limitações apresentadas pela Secretaria de Educação que impedem a participação de um número maior de profissionais interessados:

Nossa! Toda vez que sai um curso no Cefapro que tenho interesse é complicado fazer, pois a maioria é durante o dia e 40 horas semanais, como vou sair da escola? Quem vai cuidar dos meus alunos? Por que a escola não libera? Daí, não faço e todo ano é a mesma coisa, eles nunca mudam. (Professora Suellen, séries iniciais, entrevista, 2019).

Então... eu nem estou mais me preocupando em fazer curso lá no Cefapro, porque o horário que eles colocam não tem como eu fazer, e não pode faltar e todos os dias, alguns e a semana toda, então não pensam na gente que está em sala, e ainda falam que não temos interesse em fazer, pois alguns não dão muita gente. (Professora Márcia, ensino médio, entrevista, 2019).

Podemos entender que é urgente (re) pensar essa dinâmica para que se alcance um número maior de professores e que esses possam de fato ser contemplados. Nesse sentido, é importante redesenhar a proposta e dialogar com os gestores e grupos envolvidos, possibilitando ajustes para que esses profissionais tenham a oportunidade de participar.

Realizamos um levantamento dos cursos ofertados no ano de 2018 (polo do Cefapro/Cuiabá), os quais evidenciaram o seguinte:

Quadro 5 – Cursos divulgados no portal dos Cefapros e em *e-mail* das escolas no ano de 2018

CURSO/DATA	OBJETIVO DO CURSO	HORÁRIO
Língua Portuguesa 11/06 a 20/08	Formação continuada a partir do diagnóstico AVALIA-MT/SAEB-MT-2017 e dos Objetivos de Aprendizagem	Matutino/Vespertino/Noturno
Metodologia para o Ensino de Ciências Humanas e da Natureza 01/08 a 19/09	Bases legais (BNCC, OCs, Objetivos de Aprendizagem)	Matutino/Vespertino
Espaço e forma - conceitos e procedimentos para	Realização de sequências de atividades práticas, com as habilidades da BNCC,	Toda Quinta/ Matutino/Vespertino/Noturno

resolver. Agosto a outubro	os Objetivos de aprendizagem do Sigeduca	
Lei 11.645/08: A Constituição da Escola como fronteira Interétnica e Intercultural. 13/06 a agosto	Discutir as questões indígenas no ensino/aprendizagem da linguagem, pedagogia, matemática e Ciências da Natureza	Vespertino
Agroecologia, agricultura familiar e economia solidária na perspectiva do ensino e aprendizagem. 04/05 a 09/11	Fortalecer a Educação do Campo como política educacional, por meio da formação continuada na construção de propostas curriculares específicas para as escolas do campo	Matutino/Vespertino
Alinhando Objetivos de Aprendizagem e Descritores 06/06 a 04/07 - 01/08 a 29/08 (revezamento)	Contribuir para a elevação da proficiência de Matemática e Língua Portuguesa dos alunos dos 4º anos do Ensino Fundamental da rede estadual do município de Cuiabá e Várzea Grande/MT	Matutino/Vespertino – Quartas-feiras

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2019), com base em e-mail e sites do Cefapro de Cuiabá

Os dados do Quadro 5 demonstram que os cursos elaborados pelo Cefapro/Cuiabá foram ministrados na modalidade presencial e semipresencial, utilizando, como base, as disciplinas/componentes curriculares específicos, com foco principal na Base Nacional Comum Curricular e objetivos de aprendizagem da Seduc/MT. Ao mesmo tempo em que notamos o trabalho que vem sendo realizado em algumas áreas, percebemos a ausência da ERER.

Percebe-se que a situação aqui reportada pode sinalizar um contexto de abandono, descaso e negligência por parte de uma política que insiste em diluir a discussão racial nas disciplinas

gerais. O direito garantido em Lei “[...] ainda não alcançou plenamente o sujeito para o qual ela foi elaborada.” (CARVALHO, 2016, p. 110). Para compreendermos melhor essa conjuntura, se faz necessário observarmos as narrativas docentes sobre a formação continuada e o temário das diversidades:

Olha, faz algum tempo que não tem curso específico para falar sobre o racismo e o preconceito, daí utilizamos a leitura da Lei n.º 10.639/03 para trabalhar em novembro para comemorar o dia 20. Mas sinto falta de formação para diversidade no geral. (Professora Elizangela, entrevista, 2018).

Nunca fiz uma formação que falasse dessa questão racial. Sempre os cursos são para elaboração de jogos, informática e agora só se fala na BNCC e nada mais. Seria interessante porque na nossa escola a maioria dos alunos são negros, e nós professores todo dia precisa chamar a atenção porque eles brincam colocando apelido “negrinho” “café” “mussum” e outros, é difícil, e com um curso seria bom para trocar experiências e ver como fazer aqui em nossa escola. (Professora Muriel, entrevista, 2019).

A narrativa construída por Muriel nos leva ao que sugerem Ana Canen e Angela Maria Arêas Oliveira (2000) sobre o espaço escolar:

[...] ir além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, para questionar a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como ‘diferentes’ no seio de sociedades desiguais e excludentes. [...] uma dupla dimensão caracteriza a educação multicultural: de um lado, a necessidade de promovermos a equidade educacional, valorizando as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar. Por outro, a quebra de preconceitos contra aqueles percebidos como ‘diferentes’, de modo que se formem futuras gerações nos valores de respeito e apreciação à pluralidade cultural, e de desafio a discursos preconceituosos que constroem as diferenças. (CANEN; OLIVEIRA, 2000, p. 2-3).

Tal argumento nos permite afirmar que, para discutir sobre a valorização da diversidade cultural, é preciso ir além das representações do exótico, sobretudo, quando focamos nos calendários comemorativos sem entender o contexto, as marcas, as lutas, entre outras ações que demarcam a trajetória do povo negro na sociedade. Ademais, é preciso entender que esses processos dependem de reconhecimento do contexto social.

Podemos supor que, conforme o relato de Muriel, possam existir lacunas na elaboração da proposta. Em sua visão, existe uma tentativa de centralizar as discussões na BNCC, silenciando outras temáticas. A professora Solange indica que, em determinados momentos, o olhar está voltado para a demanda de estatísticas, que geram recursos financeiros:

[...] governo preocupado com o número de matrícula, ele está preocupado se está todas as crianças matriculadas. Ele não está interessado se está aprendendo, se está tendo condições favoráveis para o ensino, ele não está preocupado com o professor e sua vida, não está preocupado com nada disso, preocupado somente com número [...] (Solange, entrevista realizada em fevereiro de 2019).

Sendo assim, há um distanciamento entre a realidade da escola e as propostas pedagógicas apresentadas. Para Miguel Gonzalez Arroyo (2003, p. 31), essa fragmentação nega o acesso à educação ou investe na profissionalização das classes subalternas a serviço da dinâmica do capital, reforçando, em alguns momentos, o ideário pedagógico dominante que tende a inferiorizar a população pobre, negra, marginalizada. As declarações das professoras reforçam os dados do Quadro 5, antes apresentado. Ou seja: os cursos de formação, incluindo a EREER, não foram desenvolvidos pelo Centro de Formação de Cuiabá/MT, em 2018, e as professoras Elizângela, Muriel e Solange, ao se reunirem para a formação continuada em suas escolas, passam a tomar conhecimento das legislações vigentes e começam a se mobilizar entre pares, pensando em

estratégias para interromper o *ethos* vigente, que reforça a homogeneização curricular.

Para Paulo Freire (2011, p. 79), a formação, os encontros são “[...] uma exigência existencial que não pode reduzir -se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. É um ato de criação.” Ou seja, é o momento de olhar para realidade vivenciada dentro da sala de aula, nos corredores, no entorno da unidade escolar e propor práticas que de fato viabilizem mudanças em todos os envolvidos. Como analisam Ana Canen e Giseli Pereli de Moura Xavier (2011), a formação de professores pode impulsionar a criação de novos currículos que respeitem as diferentes identidades, reconheçam a diversidade presente no espaço e provoquem outras formas de pensar a educação. Nessa movimentação, é provável que reconheçam realidades multiculturais que exigem currículos multifacetados. Em tal contexto, não se pode partir de uma formação proposta totalmente pelo Estado, mas propor a ele a necessidade de se considerar as demandas locais. Os estudos de Antônio Flavio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau (2005, p. 23) apontam que é decisivo pensar uma formação continuada que valorize as práticas das (os) docentes e, além dele, o conhecimento que provém das pesquisas realizadas nas Instituições de Ensino Superior (IES). E isso seria justamente para valorizar a construção do conhecimento profissional. A nosso ver, é possível encontrar, nessas dinâmicas, traços do exercício de criticidade.

1.3 Da sala de aula à formação continuada

Não se pode negar que a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso reconhece a necessidade do processo formativo voltado para as transformações da sociedade. Assim, as orientações são executadas pela Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação (SUFP), por meio dos profissionais e dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação

Básica (CEFAPRO). Observa-se uma estrutura hierárquica, constituída por Superintendência da Gestão Educacional, Coordenadoria das Diversidades e Cefapro. Essas últimas têm o papel de executar o produto para os profissionais da educação, que é a formação continuada. A primeira, a partir dos movimentos entre conselho estadual e representantes dos movimentos sociais e educacionais, tem a função de pensar normativas que visem organizar a estrutura exigida.

A partir das regulamentações, a coordenadoria busca (com os professores formadores) parceria e estratégias para as formações no espaço escolar. E o Cefapro tem a função de acompanhar, com o suporte pedagógico, as unidades de ensino e realizar a certificação ao final do ciclo. O estado possui 767¹⁷ escolas estaduais e o projeto de formação continuada está voltado para 100% das unidades. Essa tem sido uma das políticas implementadas na rede, desde 2003. A cada ano é elaborado um documento da Superintendência de Formação da Seduc/MT, que, na visão de Dapper (2016), possui características de um modelo construtivista. na Lei Complementar n.º 50, de 1º de outubro de 1998, que dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, afirma que todos os professores efetivos ou contratados devem participar da formação continuada. São atribuídos a eles 30 horas semanais e, dessas, 20 horas são para o exercício em sala de aula. As horas restantes são cumpridas semanalmente, no contraturno, em atividades pedagógicas de planejamento, elaboração, correção de atividades, reuniões pedagógicas, atendimento aos pais, alunos com dificuldade, preparação de aulas, entre outras ações, que são chamadas "horas-atividades" (destinadas também à formação continuada). Ou seja, muitas vezes a ausência na formação está atrelada às inúmeras atribuições dos profissionais. Podemos

¹⁷ Dados coletados do *site* da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, em 22 julho de 2019. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/12130115-mais-de-57-das-escolas-estaduais-estao-funcionando-de-forma-integral-ou-parcial>.

afirmar, assim, que não basta organizar o espaço para formação, se na prática estão sobrecarregados.

As atividades são orientadas pelo Coordenador Pedagógico, a partir das informações recebidas pela Secretaria de Estado de Educação (amparadas pela Instrução Normativa n.º 010/2018/GS/SEDUC/MT, para o ano letivo de 2019). No entanto, a conquista das dez horas semanais destinadas à formação continuada dos profissionais da educação de Mato Grosso é oriunda de uma greve de mais de 60 dias, ocorrida no ano de 2013, que garantiu a todos a remuneração total das 30 horas.

Não há dúvidas que, nesse caso estudado, a educação tem se tornado responsável dos profissionais, pois, se olharmos para as conquistas da categoria, tanto as “horas-atividades” como a formação continuada foram reconhecidas e aplicadas após intensas lutas e movimentos, marcados por sofrimentos, angústias, acusações culpabilizando uma categoria que merece apoio e reconhecimento.

Nesse percurso para garantir o direito de realizar a formação continuada, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso elabora, em 2003, um documento que já recebeu os títulos de: “Projeto Sala do Professor” (2003-2011); “Sala de Educador” (2012-2015); Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP) (2016-2017); Pró-Escolas Formação na Escola – PEFE (2018). Em 2019, depois de algumas alterações, passou a se chamar “Projeto de formação da/na escola¹⁸”, cujo objetivo é melhorar a prática e o conhecimento profissional do docente e, conseqüentemente, a proficiência dos alunos. Segundo Érika Virgílio Rodrigues da Cunha e Lindalva Maria Novaes Garske, (2018, p. 30), essa renomeação

¹⁸A expressão *da e na* escola implica no reconhecimento de um espaço formativo exclusivo para essa unidade escolar, baseado no diagnóstico de sua realidade. A escola como *lócus* de formação dos seus profissionais representa a valorização do seu contexto e dos saberes que são próprios de sua cultura, de maneira a potencializar os elementos indispensáveis à valorização e ao fortalecimento da autonomia da escola, dos seus profissionais e de seus estudantes (MATO GROSSO/SEDUC, 2019).

apresenta “pistas de que a formação já se via assombrada por uma exterioridade a controlar as prioridades das escolas.”

Para as autoras, “embora houvesse reconhecimento (até em âmbito nacional) da importância do Cefapro como locus de formação continuada de professores no país, era crescente a intervenção da Seduc/MT na determinação dos estudos na escola, com indicação de temas e leituras.” (2018, p. 30). Percebe-se, nesse momento, uma ameaça de descaracterização da função do Cefapro, como é o caso da Portaria n.º 161/GS/SEDUC/2016, de 14 de abril de 2016, que redefiniu o seu papel, instituindo um novo esquema de formação continuada dos professores, de modo que as instituições, em conjunto com as escolas, deverão elaborar medidas que estejam articuladas à obtenção de resultados.

Tendo em vista o papel do Cefapro (e as normativas do órgão central), surgem questionamentos: qual o lugar que ocupam as demandas de formação continuada dos professores que contemplem a realidade escolar em sua totalidade? Queremos pontuar que é de suma importância discutir os resultados avaliativos e, por meio deles, propor ações que favoreçam outros formatos. Nesse conjunto de demandas, observamos como a discussão sobre as relações étnico-raciais permanecem em lugar secundário.

Nesse sentido, torna-se fundamental repensar essa política formativa para que, de fato, as necessidades locais sejam atendidas. Sobre o conjunto de documentos orientativos, Camargo e Monteiro (2020, p.16) afirmam:

[...] se, por um lado, as narrativas se sustentam na ideia da autonomia do coletivo da escola para organizar os processos formativos considerando suas necessidades formativas, por outro, as orientações direcionam para a construção de um itinerário formativo centrado na melhoria da qualidade da educação, instituindo tempos destinados aos conteúdos e, ainda, privilegiando o domínio do conteúdo específico por parte dos professores em detrimento de outros conhecimentos necessários.

A crítica indica incongruências importantes para quem deseja entender a linha do tempo da história da luta mato-grossense por formação continuada. Como afirma Antônio Nóvoa, (1992, p. 30) é tarefa *sine qua non* “tornar as escolas lugares de referência para que os programas de formação se estruturam em torno de problemas de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.” Diante desse contexto, passamos a compreender mais de perto como se dá o percurso para elaboração do projeto, após publicação do documento elaborado pela Seduc/MT.

A fase de desenvolvimento e acompanhamento do projeto fica sob a responsabilidade do coordenador pedagógico, que, com os demais profissionais, vão construir essa proposta. Importante destacar que o trabalho do coordenador é de suma importância para dar significado para ação. Cada unidade escolar possui no Cefapro um professor formador,¹⁹ responsável por orientar, intervir na elaboração do projeto e aprovar o documento final, desde que cumpra com os requisitos estabelecidos. É interessante destacar que, apesar do avanço do debate sobre interculturalidade, determinando ritos, normas e procedimentos, ele reflete perspectivas conservadoras.

Pelos relatos do grupo entrevistado, entendemos que os envolvidos não têm encontrado possibilidade de cumprir o papel de mediar e propor reflexões e que, a partir dos encontros, não alcançam êxito, pois permanecem realizando os protocolos normatizadores do estado. Segundo o Orientativo de Formação:

¹⁹ O professor formador tem como tarefa orientar o coordenador pedagógico, auxiliá-lo com referências complementares e sugerir procedimentos metodológicos que possibilitem a articulação entre a teoria e a prática para o desenvolvimento das temáticas. As orientações dos professores formadores constantes nos pareceres são apresentadas por escrito, após o recebimento e análise da primeira do PEFE. Essas devolutivas persistirão até que se tenha uma versão que atenda às diretrizes estabelecidas, observando o prazo limite fixado pelo CEFAPRO (Orientativo PEFE, 2018).

Os Projetos de Formação da/na Escola estruturam-se em consonância com o Projeto Político Pedagógico, a demanda formativa apontada pelos profissionais da unidade escolar, a implementação do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso e os índices de avaliações internas e externas. Todos esses itens devem estar articulados com a formação Teórico-metodológica e a Intervenção Pedagógica. (SEDUC/MT, 2019, p. 10).

No ano de 2019, a formação continuada ficou definida em duas dimensões: a Prática Pedagógica e a Atualização Profissional. Segundo o referencial, “ambos devem ser construídos a partir de uma base teórica selecionada pela escola e em conjunto com o Cefapro na perspectiva de se aperfeiçoar, e desenvolver as novas práticas adquiridas no ambiente de trabalho.” (SEDUC/MT, 2019). A primeira, destinada às intervenções pedagógicas específicas aos professores. Já a segunda é destinada às intervenções pedagógicas propostas pela Equipe Gestora, TAE e AAE. Todas as unidades de ensino deverão elaborar seus projetos de formação continuada, seguindo a estrutura descritas no Quadro 6, a seguir exposto.

Quadro 6 – Estrutura do Projeto de Formação da/na Escola

1. Identificação	Identificar a unidade escolar (nome da unidade escolar, endereço, telefone, <i>e-mail</i>); modalidades de atendimento e equipe gestora (Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico e Secretário Escolar)
2. Diagnóstico	Extraír o diagnóstico do PPP da escola, devendo conter minimamente: dados do Saeb-Ideb, ANA, Prova Brasil, Provinha Brasil, Enem, Avalia MT e os resultados internos emitidos por meio da Gestão Educacional (GED), Atas de Resultados Finais, Relatórios de Aprendizagens, os Objetivos de Aprendizagem, as necessidades formativas dos profissionais (professores, gestores escolares, TAE e AAE) e as necessidades formativas para implementação das políticas públicas educacionais (Documento de Referência Curricular para Mato Grosso)

3. Metas e Estratégias	Estabelecer metas e estratégias dos temas apontados no diagnóstico que se apresentaram como frágeis
4. Necessidades Formativas	Elencar os temas formativos e sua relação com a meta e a estratégia estabelecidas a partir do diagnóstico
5. Procedimentos Metodológicos	Descrever a metodologia a ser utilizada no processo de concepção e execução do Projeto de Formação da/na Escola
6. Organização da Intervenção Pedagógica	Apontar as áreas que necessitam de intervenção pedagógica, os ambientes onde acontecerão as intervenções pedagógicas e as evidências de acompanhamento e resultados
7. Avaliação	A avaliação será diagnóstica, somativa e global. Descrever os procedimentos da avaliação somativa e a global. A avaliação diagnóstica já acontece na elaboração do diagnóstico
8. Cronograma	Descrever as datas e horários das reuniões do Projeto de Formação da/na Escola
9. Referências	Descrever as referências citadas no texto organizadas em conformidade com as normas da ABNT

Fonte: Orientativo do Projeto de Formação da/na Escola – SEDUC/MT, 2019

Analisando os dados expostos no Quadro 6, é pertinente ressaltar que o item 2 deixa explicitado qual é o foco principal dessa proposta “na definição desses referenciais, é importante que os profissionais procurem um campo teórico de acordo com as tendências contemporâneas de ensino [...] e com as políticas públicas educacionais.” (SEDUC, 2019, p. 10).

Os relatos das coordenadoras pedagógicas entrevistadas revelam alguns aspectos importantes:

[...] então, todo o processo e elaborado focado apenas nas avaliações e notas, depois que implementaram esses Objetivos de Aprendizagem, eles não querem saber de outra coisa a não ser aumentar a nota. Na elaboração do

projeto até elencamos os temas para trabalhar, colocamos dificuldades de aprendizagem, preconceito racial, bullying que tem demais na escola, a violência, mas quando vai para avaliação no Cefapro volta tudo dizendo que precisa mudar e colocar conforme as metas que é as notas das provas e discutir isso, daí os professores nem querem participar, e fica aquela coisa cansativa. (Rosana, coordenadora pedagógica, 2019).

Conforme o depoimento, percebem-se traços dissonantes entre aspectos presentes no documento e ações efetivas que impactam o processo vivenciado na instituição escolar:

É complicado esse processo, sabe... assim que chegou o documento já no começo de abril de 2019, já chegou com prazo muito curto para elaborar e enviar para o professor formador responsável no Cefapro para ele corrigir e devolver se tiver alteração e logo depois iniciar a formação. Então, ficamos umas duas segundas-feiras com os professores lendo o Orientativo, realizando as avaliações da escola e definindo as temáticas para estudar na formação, daí escolheram cinco eixos centrais para o estudo: Formação de professores na atualidade, sequência didática, diversidade, violência e tecnologia, e dentro desses eixos fomos distribuindo os assuntos e os responsáveis para mediar o estudo [...] enviamos para o Cefapro e quando vejo volta o projeto dizendo que teríamos que corrigir e daí vem o professor formador e disse que não poderíamos estudar esses assuntos, e que deveria distribuir para estudar a BNCC e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT). Olha, ficamos muito chateados e tivemos que mudar, vai ser cansativo estudar isso. (Silvana, coordenadora pedagógica, 2019).

Essa prática de intervenção direta do Cefapro na dinâmica formativa das escolas não é nova. Dapper (2016), em sua pesquisa de doutorado, a partir de depoimentos de alguns profissionais da educação, analisa a forma predominante de seleção das temáticas estudadas na Sala de Educador.

Ao realizarmos a análise do Orientativo, observamos que essa formação pode ser elaborada a partir de um diagnóstico feito pela unidade escolar que possa indicar as fragilidades, a fim de que se programem e planejem ações voltadas para a superação das suas

necessidades, fato que, em algumas unidades, não vem ocorrendo. Ou seja, elas estão caminhando na direção contrária ao que diz Celso dos Santos Vasconcellos (2008, p. 33), ao apontar que o diagnóstico implica num conhecimento profundo da realidade para determinar as necessidades e possibilidades.

Heloísa Lück (2009, p. 110) define o diagnóstico como a análise interpretativa da realidade para estabelecer prioridades, necessidades relevantes, importantes e fundamentais, bem como alternativas de ação. Durante todo o planejamento e desenvolvimento da formação continuada, o professor formador que é referência da escola tem a tarefa de subsidiar o coordenador pedagógico, auxiliando-o com embasamento conceitual e com sugestões quanto às formas de abordagem. Isso visa fortalecer e dar segurança a esse importante agente da formação na coordenação dessa ação.

1.4 As abordagens e seus impactos

Como já sustentado, a formação continuada, no contexto mato-grossense, está marcada por diferentes etapas, nas quais a participação docente fez diferença.

Para Vera Maria Nigro de Souza Placco e Laurinda Ramalho Almeida (2010, p. 79), “quanto mais comprometido politicamente com a educação, mais o professor se aperfeiçoa, e quanto mais vinculado afetivamente ao aluno, mais conteúdo ele pode trazer para a relação ensino aprendizagem.” Nesse sentido, as demandas de formação continuada são definidas com base no diagnóstico realizado pelas escolas, guiado pelas questões que a Seduc/MT considera importantes. As temáticas adquirem importância devido a sua complexidade, como a implantação da BNCC e DCR/MT, o Ciclo de Formação Humana e as avaliações institucionais internas e externas (Prova Saeb, ANA, MT-AVALIA), pontuadas como foco central na formação de umas das escolas pesquisadas:

Dentro da perspectiva de estudo, a Escola [...] visando o fortalecimento das práticas pedagógicas da unidade escolar, busca o

engajamento dos docentes deste estabelecimento ao estudo da temática avaliação para aprendizagem, que partindo dos desafios enfrentados, pela nossa escola e tendo como diagnostico os dados da avaliação externa e interna, como o QEDU, INEP e SIGEDUC, verificou-se a necessidade de aprofundar nos estudos da avaliação para aprendizagem com o objetivo de buscar melhorar os dados da Unidade Escolar buscando contribuir com o aprendizado dos alunos. (ESCOLA 5 - PROJETO – PEFE, 2018).

O Projeto Sala de Educador desta Unidade Escolar tendo como tema Avaliação onde será dividida em subtemas, a saber: Finalidades e funções da avaliação; Avaliação formativa e somativa; critérios e instrumentos; Avaliação diagnostica: Externa e Internas tem como fonte de Estudos as Temáticas escolhidas para as discussões de estudos coletivos, será utilizado como material de apoio textos, vídeos, pesquisas dentre outros. O Projeto de Formação Docente na Escola com o Tema: Avaliação compreenderá a carga horária de 80 horas sendo que no 1º semestre será realizado o estudo das temáticas nos grupos e divisão dos subtemas as discussões serão coletivas onde cada grupo fará a exposição das temáticas estudadas com a socialização do demais grupos totalizando 40 horas. No segundo semestre haverá discussão nos agrupamentos para verificar se foi encontrada problemáticas quanto a avaliação com relação ao PPP da escola onde foi observado não ter nada especificando detalhadamente como será a avaliação, dessa maneira será feita a apropriação do aprendizado das temáticas no plano de ensino anual/semestral. (ESCOLA 6 - PROJETO – PEFE, 2018).

Assim, essas dificuldades passaram a ser o foco da formação continuada das escolas estaduais, como se constata nos fragmentos ora apresentados. Buscamos sintetizar os projetos de formação continuada de cinco instituições para analisar os temas de estudos, conforme o Quadro 7. Essas unidades de ensino estão localizadas no Município de Cuiabá/MT. O objetivo deste quadro é evidenciar semelhanças e diferenças em relação ao temário apresentado.

Quadro 7 - Temas de Estudos Sala de Educador das escolas pesquisadas (2017-2018)

ESCOLAS	ESCOLA 1 – ESCOLA 2 – ESCOLA 4	ESCOLA 3	ESCOLA 5
<p>Temáticas trabalhadas durante a formação continuada em 2017-2018</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estudo do subtema Finalidade e funções da avaliação no grupo coletivo; ➤ Estudo do subtema Avaliação formativa e somativa: instrumentos e critérios–Carvalho; ➤ Estudo do subtema Avaliação diagnóstica: externa (SAEB, QEDU, Avalia/ MT, SIGEDUCA e OC’s/MT; ➤ Elaboração da proposta avaliativa – a equipe de sistematização. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estudos e socialização do marco operativo do PPP; ➤ Referência de Vasconcelos, com registro reflexivo; ➤ Estudos dos cadernos pedagógicos para a escola plena, com registro reflexivo; ➤ Escrita das concepções da proposta pedagógica por disciplina para compor o marco operativo que atenda a escola plena 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Análise do Marco Operativo do PPP – Reformulação da Avaliação; Estudo do subtema Finalidade e funções da avaliação no grupo coletivo; ➤ Estudo do subtema Avaliação formativa e somativa: instrumentos e critérios; ➤ Discussão nos agrupamentos por área quanto a como será feita a Apropriação do aprendizado da temática no plano de ensino anual; ➤ Elaboração de Instrumentos Avaliativos de acordo com a temática estuda

Fonte: Elaborado pelo autor - Projetos da sala do educador (2017-2018)

Os encontros são realizados semanalmente, com carga horária de 3h, totalizando ao final do percurso formativo 80 horas, certificados pelo Cefapro, com valor de pontuação na contagem de pontos para atribuição de classe/aulas para o próximo ano letivo. Os dados apresentados no Quadro 7 nos permitem afirmar que as temáticas discutidas durante a formação continuada vêm ao encontro dos objetivos propostos pela Secretaria de Educação, com o olhar apenas na avaliação. Como afirma Dapper (2016, p. 161-162):

É importante notar que, embora os documentos determinem a escola como lócus de formação continuada, não são “as necessidades das escolas”, mas sim “as implantações das normas e regulações administrativas” o compromisso de ação dos formadores. A SEDUC-MT assume sua responsabilidade na formação continuada dos professores, mas institui que esta formação deve atender prioritariamente suas demandas e não as das escolas, ou dos professores.

Outro ponto a destacar desses dados diz respeito às escolas 1, 2 e 4 terem as mesmas propostas de discussão, não valorizando a suas especificidades, o que nos permite questionar: qual educação estamos propondo em nossas escolas? Quando que os discursos de libertação do eurocentrismo e da homogeneidade irão sair das práticas escolares? Qual o olhar que as unidades de ensino têm para com a diversidade que se faz presente nesse ambiente? A nosso ver, é urgente repensar a proposta educativa e de formação. Por vocação, a instituição escolar está engajada na emancipação da sua comunidade. Destacamos que a formação continuada é o espaço para olhar o contexto geral.

2. POLÍTICAS PARA A (DES)VALORIZAÇÃO DOCENTE E A ERER

Chegamos ao século XXI com inúmeros desafios para o campo da educação, incluindo o desmonte de conquistas alinhadas com a emancipação sociopolítica. Sobre as perdas diversas, chama a atenção as estratégias embutidas nos textos da BNCC, entendida como reflexo da necropolítica²⁰ adotada no Brasil:

A BNCC e as políticas relacionadas ao documento implicam em mudanças significativas na escola, tais como: estreitamento curricular; projeção de um currículo para moldar a formação do trabalhador; reforço das desigualdades por meio das avaliações; ameaça à autonomia do professor (controle do seu trabalho, visto como mero executor de tarefas); formação dos professores de acordo com a “lógica” hegemônica; abertura para privatizações (produção de material didático por empresas privadas); responsabilização (FILIPPE, SILVA e COSTA, 2021, p. 799).

Para as autoras importa interpretarmos como as proposições da BNCC “articulam-se organicamente como estratégias de reprodução do modo de produção capitalista, buscando atender à demanda da força de trabalho polivalente, multifuncional, resiliente e colaborativa no processo de expropriação de mais-valia” (2021, p.799). Em *A Educação permanente e a formação continuada docente: questões urgentes para um mundo pós-pandêmico* Ana Ivenicki (2021, p. 850) sugere que precisaremos estar atentos com e futuros desdobramentos educacionais bem como repensar os percursos das propostas educacionais:

[...] a Educação permanente e a formação continuada docente assumem um caráter central, por alguns motivos. Em primeiro lugar,

²⁰ Ver Achille Mbembe (2016).

a centralidade que as inovações tecnológicas adquiriram em tempos de distanciamento social, fechamento de instituições de Ensino e afastamento de alunos e de professores das salas de aula. A grande polarização entre aqueles que defendiam a Educação por meios tecnológicos (aí incluída a Educação a Distância) e aqueles que enfatizavam a necessidade absoluta da Educação presencial parece diluir-se à medida que os meios remotos passaram a ser os únicos possíveis no contexto pandêmico.

Amplia a discussão chamando a atenção para as limitações do ensino remoto e entende que “A necessidade de trocas presenciais, de interação entre energias humanas é central para o desenvolvimento humano, o que não anula os benefícios do Ensino remoto, brevemente apontados anteriormente (2021, p. 851).

O “mundo pandêmico”, se assim pudermos considerar, esteve marcado por violências de setores diversos, incluindo o estado brasileiro. Professoras e gestoras perderam a vida por decisões equivocadas e esse drama assombra a categoria que não morreu mas que de algum modo não conseguiu respirar. Ivenicki levanta questões relacionadas com um mundo pós-pandêmico que passamos a considerar:

[...] podemos argumentar que o mundo pós-pandêmico dependerá, em grande parte, da forma em que a Educação irá trabalhar com futuras gerações e, também, com a formação inicial e continuada docente e com a Educação ao longo da vida, envolvendo identidades individuais, coletivas e institucionais. Quando essas perspectivas se articulam, possibilidades futuras se abrem para pensarmos na Educação, nas políticas educacionais e nos sistemas de Ensino e de formação de professores que trazem posturas políticas e epistemológicas de valorização da pluralidade cultural, étnica e racial, dentre outras, bem como de valorização da natureza, preparando-nos para tempos incertos. Assim, a perspectiva multicultural, com aportes de movimentos negro, indígena e outros já anunciava, ainda em período pré-pandêmico, o desafio à essencialização das identidades, reconhecendo a internacionalização em bases multiculturais, avançando em agendas que enfatizam a

interdependência entre todos os povos, grupos e identidades (IVENICKI, (2021, p. 852).

De certo, a valorização docente dependerá da interpretação de tais aspectos e, enfrentar o nova realidade - imposta pela necropolítica e pela orientação neoliberal de educação -, significa ampliar os espaços multifacéticos de interação socioeducativa.

Com as formas de reexistir que acionamos, nos movimentos educacionais e nos movimentos sociais diversos, estão em risco as estratégias de silenciamento que atingem sobremaneira as populações racializadas - como os quilombolas e dos povos tradicionais. É importante analisar as agruras do tempo presente com o foco nos perigos apresentados por um conjunto de orientações advindas da administração dos sistemas sociais. Notadamente, a BNCC é produzida na certeza de que o campo educacional é ameaçador e precisa ser, de alguma maneira, interrompido. Notadamente, o neoliberalismo é a doutrina de fundo que orienta uma perspectiva asfixiante que afeta a performatividade docente.

Foi importante olhar na linha do tempo das políticas para a formação continuada e localizar os acontecimentos nos interstícios. Assim, repensamos os desdobramentos ocorridos em um território marcado pela multiplicidade de ideias e de ações comprometidas com uma virada “mais ao Sul” e “menos ao Norte”. A partir da década de 1990, as políticas públicas foram orientadas por uma reforma com programas e planos empenhados com “mudanças” diversas. Conseqüentemente, as inúmeras mudanças que ocorreram nesse período, ampliaram as discussões incluindo a formação continuada. Importante salientar que foram vistas rupturas que geraram novos debates que animaram os movimentos de educadores.

Aqueles realizados desde o final da década de 1970, ganharam robustez e maior dinamismo nas décadas de 1980 e 1990. Alavancaram, assim, o debate sobre as políticas de formação inicial e continuada.

O primeiro referencial para a formação de professores foi publicado em 1999, pelo Ministério da Educação, definindo os principais conceitos sobre a formação inicial e continuada. A primeira, corresponde ao período de aprendizagem dos futuros docentes, ocorre nas escolas de habilitação (atualmente, nas universidades e faculdades), já articulando com a realidade escolar um elo entre teoria e prática. A segunda está diretamente ligada às práticas formativas desenvolvidas no exercício da profissão, promovidas dentro ou fora do espaço escolar. Importante destacar que esse documento indicava caminhos para formação continuada na modalidade presencial ou a distância, e que essa prática não poderia ser um momento de suprir as deficiências da formação inicial, mas ampliar o saber e o fazer docente diante dos desafios que se apresentavam no exercício profissional de professor.

Essa formação deve ser contínua e permanente; assim, de acordo com Selma Garrido Pimenta (2005), o desenvolvimento dos profissionais da educação deve envolver um processo de reflexão crítica por meio da valorização identitária e profissional, articulando sua prática social no campo do conhecimento e possibilitando conhecer os dois mundos que esse docente perpassa, a vida profissional e pessoal. É oportuno entender que, apesar das críticas relacionadas a trazer para o debate escolar suas particularidades, esse distanciamento se torna confuso e demorado para alguns docentes. Nesse sentido, é necessário um momento que possibilite a esse profissional a construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias ao desenvolvimento da prática pedagógica.

Segundo Genialda Soares Nogueira (2007), as discussões sobre a função docente trouxeram-na década de 1990 -, outros elementos para pensá-la, uma vez que era desvalorizada e isso suscitou lutas não apenas por salários, mas por melhores condições de trabalho e reformulação do instituído. Apesar dos avanços, essa luta segue também no estado de Mato Grosso. A duras penas, o movimento

educacional do estado tem reivindicado direitos²¹, incluindo estratégias como as paralisações, intervenções judiciais (e outras ações) para garantir outros contornos na infraestrutura e no âmbito da saúde da classe trabalhadora envolvida.

O movimento de descontentamento em relação à valorização da carreira docente, sobretudo acerca da formação continuada, suscitou no Ministério da Educação e em alguns estados, algumas críticas e conseqüentemente, pesquisas para se pensar numa forma de organizar uma formação inicial e continuada, visando maior capilaridade entre as/os profissionais. A Constituição Federal (artigo 205), define que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Sobre isso, nota-se a necessidade de ampliação de iniciativas para grupos situados nas áreas urbanas e rurais. Foi no ano de 1982, que o MEC propôs a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), para atender aqueles que lecionavam no chamado “Primeiro grau”. Tal iniciativa alcançou nove estados, chegando ao estado de Mato Grosso em 1986. Para Traudi Hoffmann (2012, p. 27), esses movimentos impulsionaram medidas que mudaram o cenário da educação a partir de mecanismos para se pensar a avaliação.

Concordamos que a formação de professoras/es é um processo contínuo, em que se constrói conhecimento nas ações de planejamento, nas práticas pedagógicas, leituras compartilhadas, sistematização das experiências, na elaboração de metodologias de projetos e nos fóruns temáticos organizados nas respectivas áreas. Para Garcia (2009, p. 7), o conceito de “desenvolvimento profissional” para formação continuada dos professores nos leva a desconstruir o uso equivocado de termos como “reciclagem”, “capacitação”, entre outros.

Segundo Dapper (2016), após a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de

²¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2019/07/24/cerca-de-300-profissionais-de-educacao-acampam-na-almt-para-preSSIONAR-deputados-e-governo-sobre-greve.ghtml> Acesso em: 10 dez. 2020.

Valorização do Magistério (FUNDEF), foram realizadas algumas propostas no país e, com essas demandas, se instituíram parcerias interinstitucionais no Mato Grosso entre o Cefapro, a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Essas conformações foram decisivas para se pensar estratégias organizacionais.

O FUNDEF repercutiu com mudanças positivas e, ao mesmo tempo, indicou a necessidade de se revisar alguns aspectos, devido às insuficiências localizadas no cotidiano. Vimos, no ano de 2004 (Lei n.º 11.494), alterações e, com elas, o fundo passou a se definir como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB). A organização do plano de carreira e a remuneração do magistério estariam amparadas nas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica. A política buscou contemplar investimentos para o nível básico, além de ampliar a valorização dos profissionais do seguimento.

Apesar desses avanços, não existia uma política específica que garantisse a continuidade da formação de professoras/es. Essa, era realizada por meio de projetos específicos organizados pelo MEC e demais esferas governamentais. Somente em 2009, o governo federal instituiu uma Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica.

Aprovada pelo Decreto n.º 6.755/09, o plano trouxe nova estrutura, tendo em vista o cumprimento das Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (aprovado pela Lei n.º 13.005/2014):

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p. 16).

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica **formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.** (BRASIL, 2014, p. 17, grifos nossos).

Importa destacar que a primeira ação da meta 16 é desafiadora, já que alguns municípios não resolveram a efetiva presença da categoria. Os documentos indicam urgências, como melhorias que dependem de uma maior inserção dessa coletividade.

Para Máximo e Nogueira (2009), o estado de Mato Grosso acompanhou as discussões, sobretudo a partir da década de 1990. Ao mesmo tempo, ressalta que a preocupação se relacionava com os resultados e cobranças do governo federal em relação às notas obtidas pelas avaliações nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ao analisarem as narrativas presentes nos documentos da Política de Formação e os Orientativos mato-grossenses, Camargo e Monteiro (2020, p. 5) desenvolvem uma crítica e afirmam: “Os documentos oficiais oferecem pistas para que se compreenda os sentidos e os contextos de sua produção, além de sinalizarem as concepções que direcionam os processos formativos. ” Sob essa orientação, foi possível entender as disjunções que marcam a proposição dessa política.

Após a greve iniciada no dia 27 de maio de 2019, a Secretaria de Educação torna pública a Portaria n.º 375/2019/GS/SEDUC/MT, que determina a seleção de 80 vagas para afastamento para qualificação profissional. Avaliamos que tal medida reflete as insuficiências da interpretação realizada. Podemos supor que os coletivos docentes têm reivindicado direito à formação continuada e a resposta a essa demanda não condiz com os discursos oficiais localizados nos textos orientadores da política. Essas/es profissionais seriam submetidas/os a um processo de seleção que

obedeceria a um critério de “ordem de chegada” de suas respectivas solicitações. Posteriormente, ocorreria uma análise dos documentos e, caso, em algumas das etapas, deixassem de apresentar algum documento, o processo seria indeferido, tendo que reiniciar o pedido.

Podemos considerar que, apesar da gestão pública reconhecer o exposto na legislação vigente, o fluxo apresentado pela categoria não é priorizado. Como argumentou Dapper (2016), essas políticas estão ancoradas em duas questões: a primeira seria a formação – avaliada como insuficiente. Já a segunda tem relação com a ideia da melhoria das condições de trabalho. Ao mesmo tempo, observa-se como os encaminhamentos se alinham com os ditames neoliberais, em que o percurso formativo deveria atender as “projeções estatísticas”.

2.1 Formação inicial e continuada a partir da LDB

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96 orientou a formação inicial e continuada de professores e, em seu artigo 61, (parágrafo único, incisos I, II e III), vimos que a formação dos profissionais deveria atender as especificidades das diferentes etapas, possibilitando um conhecimento sobre o que é ser profissional da área e seu papel na transformação dos sujeitos.

A legislação amparou discussões sobre ações defendidas por instituições como, por exemplo, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Ao longo das décadas, inúmeras ações permitiram pensar e repensar a demanda gerada em um campo de disputas ideológicas evidenciadas na Conferência Nacional de Educação - CONAE (em 2010 e em 2014).

O Conselho Nacional de Educação propôs a organização de uma Comissão Bicameral de Formação de Professores, composta por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de desenvolver estudos e

proposições sobre a formação de professores, e que essa pudesse suscitar novos encaminhamentos. No dia 9 de junho de 2015, foi aprovado o Parecer CNE/CP n.º 2/2015, tendo como relator o professor Luiz Fernandes Dourado, da Universidade Federal de Goiás. Indicava-se que a formação dos profissionais da educação deveria ser compreendida numa perspectiva social, tornando-se uma política pública que fosse executada nas instituições de ensino superior e nas escolas.

Após a aprovação do Parecer CNE/CP n.º 2/2015, o Conselho Nacional de Educação homologa a Resolução n.º 2, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, divididas em sete capítulos. Essa legislação buscou contemplar discussões relacionadas com a formação inicial, continuada e valorização dos profissionais do magistério. Assim, tratou principalmente de duas ações importantes no processo formativo docente: a inicial e a continuada, definindo, em seu Art. 3º, que deve permitir aos profissionais uma:

[...] compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015, p. 4).

Esse artigo sugere uma proposta participativa, principalmente das/os profissionais na elaboração das ações, como, por exemplo, o Projeto Político-Pedagógico. No entanto, na prática, o que se observa é que o processo não apresenta capilaridade considerável.

Ao ingressar, os profissionais esperam ter a oportunidade de participar da elaboração, implementação e discussão de ações pedagógicas, buscando desenvolver uma formação científica,

cultural e social de acordo com um elo de inovação, considerando as diferentes visões de mundo. Assim, a formação inicial e a continuada deveriam garantir uma “concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos (as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática.” (DOURADO, 2015, p. 301).

É importante destacar que a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 trazia como pano de fundo a discussão sobre a formação inicial para alguns pesquisadores. Mas era preciso ir além, ou seja, demarcar o debate no que se compreendia por formação inicial e como poderia ser trabalhada - bem como a formação continuada e seus aspectos particulares identificados e ressignificados na prática, possibilitando aos docentes ampliar sua visão e atuação. Viu-se a necessidade de reorganizar um conjunto de normativas que tratassem separadamente cada assunto. Partiu-se para uma movimentação expressiva incluindo entidades, associações, movimentos sociais e fóruns educacionais, que buscaram maior organicidade para pensar a formação, propondo rediscutir as diretrizes e pensar caminhos alternativos para a política de formação continuada. As deliberações desses movimentos - sobretudo, os realizados durante as etapas da CONAE no âmbito municipal, estadual e federal -, reafirmaram a necessidade de se ter uma base comum nacional para a educação, propondo o desenvolvimento teórico, prático e interdisciplinar para pensar a educação no século XXI. Assim, como já citado nesse trabalho, a BNCC, foi aprovada em 2017.

Apesar de sua importância na desconstrução das diretrizes ideológicas que permaneciam no âmbito educacional no Brasil, dando destaque a assuntos como a profissão docente, a formação, a valorização profissional, a gestão e, principalmente, a inclusão escolar, reconhecendo a pluridiversidade que se faz presente na sociedade, a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 teve seu processo de implementação prorrogado por três vezes, em meio ao caos que se

instalou no Brasil após o golpe que sofreu a Presidenta Dilma Rousseff (2011-2016).

Esse período de transição de governo fez com que alguns representantes que estavam à frente dessas e de outras discussões de suma importância para a educação fossem substituídos ou excluídos dos debates. Apesar das lutas de algumas entidades, como ANFOPE, ANPED, CEDES - pela manutenção da resolução citada anteriormente -, essas não foram atendidas. Nesse ínterim, o governo entregou ao Conselho Nacional de Educação uma proposta, sendo ela uma extensão da BNCC.

Esse documento não foi discutido com as universidades, profissionais da educação e respectivas entidades e movimentos sociais. Avalia-se que a realidade escolar não é considerada já que as propostas foram elaboradas por consultores vinculados ao setor das empresas privadas.

A construção de referenciais para a formação docente torna-se um marco das lutas que foram/estão sendo travadas para implementação de uma política que possa impactar positivamente o desenvolvimento profissional, bem como o processo educativo. No dia 20 de dezembro de 2019, o Conselho Nacional de Educação regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), por meio da Resolução CNE/CP n.º 2/2019. O eixo central da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) foi normatizado pelas Resoluções CNE/CP n.º 2/2017 e CNE/CP n.º 4/2018. No entanto, apesar de muitas discussões realizadas a penas duras, o conselho revoga de forma impositiva a DCN de 2015 para aprovar a BNC-Formação, “sem avaliar sua implementação, ferindo a autonomia universitária e negando-se ao diálogo com as entidades científicas da área educacional.” (ANFOPE, 2020, p. 1).

Importante destacar que esse documento silencia parcialmente as discussões relacionadas com a formação continuada e a valorização da profissão. Além disso, rompe

drasticamente com as diversas conquistas relacionadas com esse temário. Segundo o documento, a normatização se “configura como eixo norteador para todas as políticas e programas educacionais voltados ao efetivo aprimoramento e fortalecimento da profissão docente no país”, tendo em vista que as atribuições docente estão permeadas por atividades específicas e complexas.” (BRASIL, 2020, p.1).

Após sua aprovação, diversas instituições representativas manifestaram sua posição contrária a inúmeros pontos que acentuaram os processos de desvalorização e precarização da formação de professores, propondo um diálogo para, juntos, pensarem uma educação decolonial; no entanto, não foram ouvidas, reforçando as práticas impositivas e autoritárias do governo e desconsiderando as normas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024, que orientava que as articulações deveriam ser realizadas em debates com os profissionais e seus representantes.

Segundo nota da Anped, esse parecer tem situado os objetivos:

[...] “nos princípios de competências gerais da BNCC”, direcionando a formação a um modelo de formação e profissionalização que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica na unidade teoria e prática. Nessa concepção, fundamentada na pedagogia das competências, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma sólida formação teórica e interdisciplinar, intelectual e política dos professores, empobrecendo a formação e, conseqüentemente, a autonomia e o exercício do profissional. (ANPED, 2020, p. 2).

Sem publicização e debates efetivos dos órgãos representativos, no dia 27 de outubro de 2020, é publicada a Resolução CNE/CP n.º 1, que trata das Diretrizes e Base Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

2.2 O impacto das políticas para a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER)

Apesar do espaço escolar ser ideal para fluidez, para as manifestações culturais diversas, a problematização da temática está marcada por silenciamentos nos currículos, reforçando processos de soterramento do perfil de um Brasil profundo. Os movimentos sociais lutaram/lutam por um estado democrático com o intuito de romper com o racismo e a discriminação racial - resquícios do processo colonial. O Parecer n.º 003/2004, do Conselho Nacional de Educação, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e cabe ao estado e a sociedade civil promover e incentivar essa política.

A população negra tem enfrentado dificuldades para garantir o acesso e permanência nos espaços formativos, no mercado de trabalho e em vários espaços da sociedade (BRASIL, 2004). Nesse contexto, lutas foram/são travadas para se garantir políticas s que pudessem discutir a “diversidade”, propondo mudanças no quadro de discriminação que se apresentava.

Para Nilma Lino Gomes (2011, p. 2):

É importante compreender, então, que a Lei nº 10.639/03 representa uma importante alteração da LDB, por isso, o seu cumprimento é obrigatório para todas as escolas e sistemas de ensino. Estamos falando, portanto, não de uma lei específica, mas, sim, da legislação que rege toda a educação nacional.

O fragmento da citação nos permite supor que, apesar dos desafios para sua implementação, essa virada causou um rompimento nas estruturas hegemônicas no Ministério da Educação, nos sistemas de ensino e na prática educacional dos professores, permitindo novas formas de pensar a educação escolar brasileira. Apesar das dificuldades encontradas na fase inicial do

seu desenvolvimento, na elaboração de materiais e demais orientações, é preciso desconstruir a ideia de que existe uma carência de produções que possibilitem o cumprimento dessa lei.

A educação para ERER pode ser compreendida como um caminho rumo à valorização das experiências e tradições culturais e da diversidade que a sociedade brasileira apresenta, propondo trabalhos didático-pedagógicos que procuram (re) significar costumes, saberes e crenças das populações africanas e afro-brasileiras. Alguns debates sobre a diversidade cultural ganharam maior centralidade no Brasil a partir da organização dos movimentos negros, sendo destaque a “III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas”, realizada de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, em Durban, África do Sul. Nessa conferência, os movimentos negros colocaram em pauta a importância da educação antirracista e o compromisso dos órgãos públicos. A incidência de visões preconceituosas e estereotipadas sobre a população negra ganhou maior visibilidade.

As reivindicações feitas em Durban produziram efeitos, sobretudo para a agenda dos movimentos negros. A promulgação das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 incluiu (no currículo oficial da rede de ensino) a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” em todas as escolas. A última lei citada estabelece como obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (BRASIL, 2003). Após alteração, o artigo 26-A da Lei n.º 9.394/1996 passou a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a

luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (NR). (BRASIL, 2008).

É preciso atentar para o que descreve o inciso 2º da referida Lei, haja vista a má interpretação realizada pelos docentes por acreditarem que a responsabilidade de discutir a temática no dia a dia escolar cabe apenas aos docentes das áreas citadas, mediando, com isso, um conhecimento fragmentado sobre o assunto, reforçado apenas no mês de maio e novembro, especificamente o dia 20, quando se comemora o dia da consciência negra. É preciso que os gestores escolares e professores estabeleçam ações concretas, projetos e outras intervenções pedagógicas significativas. A escola tem um papel social e educativo na formação de cidadãos para que respeitem as relações sociais e a diversidade cultural.

Para Miranda (2013), a Lei n.º 10639/03 representa um dos mais significativos elementos no avanço das lutas antirracistas e tem como particularidade a capacidade de gerar maior problematização sobre as injustiças promovidas pelo sistema educacional, ou seja, é “[...] resultado de um modo de se enfrentar os lugares fixos reservados para os que, antes, ocupavam apenas algumas alas da “Casa Grande” nas representações construídas sobre os afro-brasileiros.” (MIRANDA, 2013, p. 112).

A Resolução CNE/CP n.º. 01/2004 trouxe uma nova paisagem para o cenário educacional do Brasil, propondo:

[...] garantia do direito de negros, negras e cidadãos brasileiros em geral ao acesso a todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica e no estabelecimento de uma nova relação entre os

diferentes grupos étnico-raciais, que propicie efetiva mudança comportamental na busca de uma sociedade democrática e plural. Para isso, apresenta procedimentos no trato com a questão racial a serem observados pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. (SANTOS, 2018, p. 115).

Destacamos que uma das principais estratégias dessa legislação foi orientar que o campo educacional organizasse uma formação inicial ou continuada, trazendo para o centro do debate a questão das relações étnico-raciais. Importante destacar que o Parecer n.º 03/2004, do Conselho Nacional de Educação - que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana -, orienta que as discussões em sala de aula e em outros espaços formativos busquem não enfatizar apenas as questões relacionadas aos aspectos negativos dos que se auto identificam nessa classificação racial, propondo aos sujeitos fortalecer desde cedo sua identidade de forma positiva, e não tornar-se um reprodutor do discurso que impera nos documentos. Com o objetivo de colaborar para que todos os sistemas de ensino pudessem cumprir as determinações legais, de forma a enfrentar o preconceito racial, racismo e discriminação racial, o governo federal cria, no ano de 2009, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Esses documentos foram distribuídos para todas as escolas públicas e particulares, bem como universidades, buscando garantir o direito de aprender a equidade educacional nesses espaços, a fim de promover uma sociedade justa e solidária (BRASIL, 2013). Esse Plano Nacional tem como base estruturante os seis eixos estratégicos propostos no documento Contribuições para a Implementação da Lei n.º 10.639/03, a saber: 1)

Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores (as) e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e monitoramento; 6) Condições institucionais (BRASIL, 2013).

Entre outros documentos que foram publicados, destacamos a Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010, pelo Conselho Nacional de Educação/CNE, e da Câmara de Educação Básica/CEB, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, sendo uma referência para a elaboração de políticas públicas para os governos federal, estaduais e municipais. Esses referenciais deram destaque para o/a professor/a, bem como para a formação inicial e continuada no Parecer n.º 7/2010 do CNE/CEB, que deve ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético nacional e local. Como analisa Silvana Alves dos Santos (2018), tais orientações trouxeram para o centro do debate as relações étnico-raciais. De igual forma, contribuíram para estimular a reflexão crítica para a formulação, execução e a avaliação das políticas educacionais, propondo a esses órgãos a (re) formulação dos cursos.

3 NARRATIVAS DE PROFESSORAS/ES: PERCURSOS DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA AO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Aprender nuances das percepções e experiências obtidas no processo de formação continuada, possibilitou identificarmos fissuras e disjunções no campo da educação. Compreendemos que, as narrativas do grupo de profissionais em exercício, que entrevistamos, podem se constituir como elemento potencializador de reflexões coletivas e, conseqüentemente, de politização da categoria. Trabalhar com essa abordagem significou empreender um olhar descolonizador para o campo onde atuamos e, ainda, oportunidade de analisar processos que se dão nos interstícios das relações, nas engrenagem do sistema educacional do Mato Grosso. Os deslocamentos exigidos, no debate sobre outras pedagogias, trouxeram as narrativas docentes para o centro e, sob essa orientação, apresentamos traços das performatividades possíveis, no mundo do trabalho. Ao considerarmos o mosaico que define a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) e a orientação de importantes representantes dos movimentos antirracistas - em diálogo com as comunidades quilombolas e com núcleos e associações do Movimento Negro e Movimento de Mulheres Negras -, localizamos lacunas preocupantes. Após cerca de duas décadas da publicação da Lei n.º 10.639/03 e das Diretrizes, Orientações para a ERER, observa-se a fragilidade dos resultados alcançados visando propostas contra hegemônicas de currículo. O compromisso de reinventar as ambiências dialógicas e, impulsionar a crítica aos currículos praticados, envolve as equipes de gestoras/es. É condição *sine qua non* insistir com a defesa da educação intercultural, tomando nossa diversidade como pano de fundo, sobretudo, na formação continuada.

No conjunto de narrativas, aqui apresentado, vimos aspectos de incongruências filosóficas e políticas. Foi possível entender a

urgência de processos de repactuação social e entender que dificilmente o estado do Mato Grosso – e o país, como um todo – alcançará promover rupturas descolonizadoras sem envolver a agência política das/os profissionais e sem reconhecer o legado dos núcleos antirracistas que atuaram/atuam reinventando suas agendas propositivas. É estratégico recuperar a linha do tempo dessas ações para melhor avaliar tais demandas. Sem a criação de ambiências onde os grupos de profissionais possam expressar suas concepções e reivindicações, dialogicamente, torna-se inviável a promoção de projetos agregadores e mais justos.

Das entrevistas, destacamos os depoimentos sobre silenciamentos e sobre impasses na formação continuada e na dinamização da EREER. Com a perspectiva decolonial, buscamos outros percursos interpretativos que nos levassem a romper com olhares euro centradas para o campo. Analisamos significações que o grupo entrevistado atribui para as suas experiências diversas, nos espaços formativos que vivenciam. Ao assumirmos a existência de traços, que indicam silenciamentos das culturas dos outros da colonização, entendemos aspectos do escopo teórico adotado e que nos posiciona, filosoficamente, mais ao Sul e menos ao Norte. Um escopo que nos alinha com uma abordagem emancipatória e multifacetada, que assume as percepções do grupo como um gancho fundamental para concebermos a coautoria da tese. A nosso ver, passa a ser condição *sine qua non* conhecer o perfil de profissionais desafiadas/os a reinventar suas andarilhagens formativas.

A realização das entrevistas se deu em diferentes etapas e foi marcada pelo impacto da pandemia de Covid-19, no Mato Grosso. Em todo o mundo, já se admite uma outra epidemia, que é a da depressão. No Brasil e, no Mato Grosso, não foi diferente. O tema da saúde mental deve ser assumido quando enfrentamos as inúmeras perdas, nas instituições educacionais e nas respectivas famílias. Entre idas e vindas, devido aos protocolos exigidos, foi decisivo observar os atravessamentos que marcaram o cotidiano das famílias do grupo escolhido, para a interlocução. Os dados

apresentados, nos respectivos depoimentos, apontam características da performatividade que alcançam diante dos desafios impostos por disjunções relacionadas com os distanciamentos entre *práxis* e políticas educacionais.

Os descritores *Práxis educacional*, *Projeto Educativo*, *Diversidade na Escola* e *Formação continuada* orientaram nossa formulação, alinhada com a crítica decolonial. Preocupamo-nos em deslocar o grupo de profissionais para o centro da tese. Isso porque nossa intenção foi alcançar proposições advindas da cotidianidade experienciada nas instituições escolares. A coautoria, portanto, é parte da perspectiva descolonizadora que anima a investigação.

3.1 Perfil do grupo

O grupo entrevistado faz parte de três polos do Cefapro em Mato Grosso, localizados no município de Matupá, Sinop e Cuiabá. No quadro seguinte, apresentamos dados para uma maior aproximação, destacando informações referentes ao nome, idade, forma de autodeclaração da identidade étnico-racial, formação profissional, cidade de localização, tempo de atuação profissional, tipo de vínculo empregatício e em que séries realizam seus respectivos trabalhos.

Quadro 8 - Perfil dos docentes entrevistados na pesquisa

Nome	Idade	Autodeclaração cor/raça	Formação	Cidade	Tempo na Rede Estadual/Turmas/Vínculo
Suellen	31 anos	branca	Educação Física	Cuiabá	05 anos/ 6º ao 9º ano / Contrato
Maria	44 anos	branca	Pedagogia	Cuiabá	09 anos/ Unidocência / Efetiva
Lucas	48 anos	parda	Educação Física	Cuiabá	13 anos/ 6º ao 9º ano / Efetivo
Suzi	32 anos	parda	Matemática	Matupá	11 anos/ 6º ao 9º ano / Contrato
Marcia	37 anos	negra	Pedagogia	Matupá	09 anos/ Unidocência / Contrato
Teresinha	33 anos	branca	Pedagogia	Cuiabá	05 anos/ Unidocência / Efetiva
José	25 anos	branca	Pedagogia	Cuiabá	02 anos/ Unidocência / Efetivo
Carla	36 anos	parda	Pedagogia/ História	Cuiabá	02 anos/ Unidocência/ Efetivo
Elizangela	30 anos	negra	Pedagogia	Sinop	09 anos/ Unidocência/ Efetiva
Nilcete	35 anos	branca	Ciências Biológicas	Sinop	13 anos/ 6º ao 9º Ano / EJA - Efetiva

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Sobre o perfil do grupo entrevistado, identificamos que, dentre os 10 profissionais, oito são do sexo feminino e dois do sexo masculino. Quanto à identidade étnico-racial, cinco se autodeclararam de cor/raça negra, três de cor/raça parda e dois de cor/raça branca. Foram cinco os que se autodeclararam da cor/raça branca. Conforme os dados, oito têm mais de cinco anos de atuação e a formação ocorreu em diferentes áreas, estando, entre elas: Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática, História e Educação Física.

Com essas primeiras características, buscamos apreender aspectos das suas performatividades, bem como compreender as experiências formativas com a EREER. Como resultado dessa caminhada, destacamos, no que segue, fragmentos das aproximações que realizam, a partir dos pontos apresentados nas respectivas entrevistas.

Professor Lucas

Lucas tem 49 anos, divorciado, autodeclara-se pardo, nasceu na cidade de Acorizal/MT e, segundo ele, seu nome tem relação com a miscigenação dos povos que residiam nessa região. Têm três irmãos, sendo o filho mais velho. O professor revela que teve uma infância simples. Por ser o primogênito, teve a missão de cuidar dos demais irmãos, enquanto sua mãe estudava e trabalhava, substituindo a infância pelas responsabilidades adultas. Toda trajetória de escolarização básica do professor Lucas ocorreu em estabelecimentos públicos. cursou a graduação na Universidade Federal de Mato Grosso, sendo aprovado no curso de licenciatura plena em Educação Física, e atua como professor efetivo nas redes municipal e estadual de Cuiabá.

Por estar diariamente no espaço escolar, em instituições diferentes, com um público heterogêneo - localizado em bairros considerados vulneráveis -, reconhece que as situações de preconceito ocorrem nesses espaços e que, apesar de não ser uma discussão nova, ele nunca esteve à frente de ações que pudessem debater o assunto ou levantar a bandeira do antirracismo. Ao

mesmo tempo, declara que quando percebe atitudes dessa monta, busca se posicionar criticamente. O professor reconhece a importância da formação continuada, dando a oportunidade de as/os docentes problematizarem a questão.

Professora Nilcete

Nilcete tem 36 anos de idade; é mestre em educação e doutoranda em educação na linha da educação especial. Sobre o seu pertencimento racial, declara-se branca, mas tem consciência que é fruto do processo de miscigenação ocorrido no país. Ao retornarmos à sua infância e juventude, relata que cresceu e continua morando em um sítio. Afirma que, ainda que simples, essas fases foram de experiências significativas. Apesar de ter que ajudar nas tarefas da casa, os estudos eram seu foco principal, pois via ali a oportunidade de realizar sonhos. Sua mãe é professora e seu pai um trabalhador na roça. Para complementar a renda familiar, faziam revendas em feiras aos domingos. Os estudos começaram cedo, incluído a pré-escola. A sua trajetória formativa se deu em instituições públicas e por três anos estudou em um colégio particular, formando-se em Ciências Biológicas, pela Universidade do Estado de Mato Grosso.

As discussões sobre relações raciais emergiram em diferentes episódios de sua trajetória. Declara ter presenciado situações constrangedoras com familiares não brancos. Já no espaço escolar, afirma que as questões raciais são evidentes, principalmente em relação aos estereótipos e formas de degenerescência da identidade de pessoas negras. Apelidos e práticas que na maioria são consideradas *bullying* - e não evidências do racismo -, chamam sua atenção. Apesar de acreditar que por meio da formação continuada as/os profissionais têm a oportunidade de problematizar importantes temas, Nilcete acredita que existem importantes falhas, tendo em vista que os pontos privilegiados, em algumas dinâmicas, não condizem com as demandas do cotidiano nas

instituições escolares, com as demandas apresentadas por profissionais em exercício.

Professora Suzi

Suzi tem 33 anos, nasceu na cidade de São Félix do Araguaia/MT e se declarou parda. Sua infância foi compartilhada com seus dois irmãos. Na juventude, teve que trabalhar para contribuir com a renda familiar – atividade conciliada com os estudos. Sua escolarização na educação básica foi em escolas públicas, não vivenciando reprovação ou desistência. Em 2007, inicia o curso superior em Pedagogia, numa instituição particular, com duração de três anos. Ao concluir essa primeira graduação, surgiu a oportunidade de cursar uma segunda licenciatura pelo PARFOR. Assim, no período de férias (de janeiro e julho), se deslocava para o município de Rondonópolis/MT para cursar as disciplinas específicas da carreira de Matemática.

Nesse período de formação superior, já atuava como auxiliar de creche e como docente, somando 13 anos na educação (como contratada). A escolha pelo magistério não foi algo sonhado, no entanto, a partir de uma oportunidade de emprego como auxiliar de creche, o desejo de seguir a profissão docente foi despertado. Suzi afirma que existem situações de preconceito racial no espaço escolar, e sua relação está ativamente ligada a esse meio. Afirma que tem um papel fundamental em conscientizar o corpo discente, mostrando que visões de mundo desrespeitosas são crimes. Nesse sentido, tem buscado desenvolver ações pedagógicas que de fato sejam significativas para o combate ao preconceito racial. Para Suzi, a formação continuada não tem contribuído para essa questão central. Os temas discutidos na formação ainda estão distantes da realidade escolar.

Professor José

José tem 26 anos, é solteiro, branco e nasceu na cidade de Arama/MA. Declara ter tido uma infância comum e, apesar de poucos amigos, as vivências comunitárias marcaram positivamente esse período da vida. Estudou em escolas públicas, tendo lembranças da visão tradicional das instituições, incluindo a punição física. Em 2013, ingressou no curso de Pedagogia em universidade privada. Tal escolha está relacionada com desejos fomentados desde a adolescência. Relata que desde cedo, ao brincar com os grupo de amigos, intencionava trabalhar como professor. A temática da Educação para as relações étnico-raciais (ERER) é presente em suas preocupações já que cresceu em um ambiente embalado por piadas preconceituosas com pessoas negras.

No meio profissional, percebe que a temática precisa ser inserida, para sensibilizar o corpo docente e que essa virada serviria para quebrar visões subalternizantes que incidem nas relações intragrupos, no cotidiano escolar. Nesse contexto, o professor José acredita que a formação continuada é fundamental para discutir a realidade sociocultural da sociedade em que está inserido, sobretudo, quando a temática é ERER. Entende que esse debate acontece mais ainda timidamente e de forma isolada. As experiências que teve na universidade, ao participar do grupo de pesquisa, e na sua militância no movimento social (LGBTQ+), em Brasília, ajudou a compreender necessidades das minorias que lutam por direitos.

Professora Carla

Carla tem 37 anos, é formada em Pedagogia e em História, mestre em educação, solteira, negra de pele clara (parda). É nascida numa periferia do Distrito Federal. Sua mãe é uma mulher negra, de área rural, nasceu no estado do Goiás, vindo, posteriormente, a residir no Distrito Federal. Seus avós eram católicos mas frequentavam as casas de Candomblé. Estudou em escola pública,

acompanhada pelos incentivos de sua mãe e avó, um vínculo que definiu suas escolhas. O envolvimento com o temário da EREER se dá na infância, tendo em vista que conheceu o racismo nas idas e vindas como partícipe de uma família preta. Nas casas onde sua mãe trabalhava, no meio do caminho, nas paradas de ônibus, algumas aprendizagens foram reveladoras. Sobre a experiência de deslocamento diário, para escola e outros compromissos, fez a seguinte declaração: “[...] no ponto de ônibus, que era cheio de mulheres pretas, elas precisavam se esconder porque jovens do bairro, de mansões das classes mais altas, passavam jogando urina e fezes, gritando e xingando.”

Nesse sentido, percebe a importância da formação continuada incluindo as questões das relações raciais. Entende que ela possibilita trocas, sobretudo, em ambientes pautados na gestão democrática e dialógica. Nas experiências acadêmicas que participou, pode observar como se dão parcerias em eventos, cursos e atividades realizadas nas universidades e institutos federais. Sua trajetória pessoal e profissional tem possibilitado construir a identidade como militante dos movimentos sociais, algo que carrega na vida inteira. No movimento estudantil, teve a oportunidade de participar de encontros organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Somando-se a esses percursos, ao final do ensino médio, passa a compor a juventude do Partido dos Trabalhadores (PT) e do movimento do *Hip Hop*, afirmando que: “é preciso dar intencionalidade política para o “viver”, isso significa acreditar, buscar contribuir na construção de uma sociedade, um mundo melhor para todos. ”

Professora Suellen

Suellen tem 32 anos, é solteira e se autodeclara branca. Nasceu na cidade de Mozarlândia (Goiás) e tem duas irmãs. Sua infância foi marcada por bons episódios de sociabilidade. O falecimento de seu pai, em decorrência de uma trombose, interrompeu as boas histórias familiares. Ela, as irmãs (ainda pequenas) e a mãe se viram

em um cenário novo de perda irreparável. Sua mãe lutou sozinha para criar as filhas e a sua trajetória escolar ocorreu no sistema público. Nesses espaços, teve a oportunidade de participar de turmas de teatros e campeonatos de handebol. O ensino superior foi desafiador e sua primeira tentativa de ingresso foi em 2005. Prestou o vestibular para o curso de Biologia, mas não conseguiu aprovação, tendo êxito no ano seguinte (2006) em Educação Física – área de formação.

Em 2015, ingressa no mestrado em educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, onde seguiu com o doutorado. Ao concluir a graduação, atuou na educação básica, tendo a oportunidade de trabalhar em instituições onde foi estudante. Com relação às discussões das relações raciais, Suellen afirma que foram abordadas durante a graduação, mas, efetivamente, aprofundadas no mestrado. Declarou que, antes disso, não conseguia perceber as nuances do racismo à brasileira. Observa que a formação continuada tende a contribuir com o processo de reflexão e sensibilização das pessoas da área, não dando receitas prontas, mas indicando caminhos.

Professora Márcia

Márcia tem 37 anos, está casada e tem três filhos. Sobre a autodeclaração, afirma ser negra. A professora revela que teve uma infância vista como normal e as suas memórias são de afetos que impulsionaram sua visão de mundo. Ressalta que seus pais lutaram para garantir o sustento da família e seu processo de escolarização foi em instituições públicas. Dedicada aos estudos, demonstrou interesse pela docência e suas professoras foram inspirações para a escolha profissional. Em 2006, iniciou o curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação de Alta Floresta (UNIFLOR), concluindo em 2009. Nesse período, atuou como auxiliar de creche, monitora de oficinas no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e, após conclusão do ensino superior, teve a oportunidade de assumir uma sala de aula.

A vivência com estudantes do Programa PETI permitiu que Marcia tivesse um contato com crianças e jovens de diversos bairros do município, evidenciando aspectos centrais da diversidade sociocultural da sua região. Apesar de ter conhecimento de práticas racistas com familiares e conhecidos, pôde considerar as narrativas das/os estudantes com relação a esses atos, além de presenciar, em sala de aula, atitudes preconceituosas que eram traduzidas como “brincadeiras”. Por meio dos processos formativos, ela se esforça, enfrentando o temário da diversidade, as questões da educação especial, sexualidade (dentre outros temários) e tem se desafiado a trabalhar em sala de aula com essas problemáticas.

Professora Teresinha

Mãe de dois filhos, Teresinha tem 34 anos de idade, autodeclara-se branca e está casada. Declara ter tido uma infância e juventude tranquila, tendo a oportunidade de experimentar um convívio em família potencializador. Esse período, segundo a professora, foi marcante incidindo em suas memórias e contribuiu para sua compreensão de mundo. O processo de escolarização foi decisivo e definido pela sua dedicação. Com professoras/es que marcaram o seu percurso, esse encontro aparece como central para as suas decisões sobre o mundo do trabalho. Atualmente, é professora efetiva da rede estadual de educação em Mato Grosso. Suas relações com as questões raciais são oriundas das vivências pessoal e profissional. Declara não ter vivenciado encontros profícuos que pudessem impulsionar o debate. Em outros termos, reconhece a falta de oportunidade de aprofundar a compreensão da temática, mas reconhece a importância de se refletir sobre as relações étnico-raciais. Entende que também na formação continuada é estratégico incluir os eixos centrais da EREER. Esse momento, para ela, é importante por se tratar de uma oportunidade de se explorar as tensões que andam juntas com a experiência social cotidiana.

Professora Maria

Maria tem 44 anos de idade, está casada e é mãe de dois filhos. Sobre sua pertença racial, considera-se branca. Nasceu na cidade de Tucuruí, no estado do Pará. Apesar dos desafios, segundo declara, a infância foi marcada por experiências de felicidade. Sua trajetória escolar foi em instituições públicas, e entende que se dedicou como estudante. Com o apoio dos pais, encontrou a esperança de conquistar sonhos e, portanto, oferecer uma condição melhor para sua família. Em 1998, concluiu o ensino médio (modalidade magistério), cursou licenciatura plena em Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso, colando grau em 1998. É especialista em Gestão Escolar pela Universidade Castelo Branco. Exerceu a docência desde o começo desse processo formativo, atuando em turmas de educação infantil e ensino fundamental. É professora efetiva da rede estadual de educação há nove anos. Suas relações com a EREER estão ligadas às formações realizadas no espaço escolar, bem como à participação em eventos especializados na temática.

Professora Elizangela

Elizangela tem 31 anos de idade, é negra, está casada e é mãe de uma menina. Em sua visão, sua infância foi tranquila, morando com os seus pais e seu irmão em um sítio. Apesar das dificuldades que vivenciaram, a união familiar fez com que superassem os obstáculos. Devido à falta de oferta de cursos nessa localidade, a família mudou-se para a cidade e, para contribuir na renda familiar, ela e seu irmão saíam às ruas para vender abacaxi. Sempre estudou em escolas públicas, ingressando na universidade particular com 18 anos de idade. Formada em Pedagogia, é especialista em educação infantil e, atualmente, é professora da educação infantil. É efetiva da rede municipal de ensino, docente na rede estadual como interina, e empreendedora no ramo da beleza.

A escolha pela docência não era sua primeira opção profissional. No entanto, devido à escassez de cursos na região – e condição financeira –, decidiu-se pelo magistério, tendo se realizado nesse campo. Apesar de reconhecer que o racismo existe na sociedade, de ter participado de movimentos de jovens em sua cidade, não se recorda de fatos que tenham ligação direta com manifestações excludentes. Não tem buscado se aprofundar sobre o assunto, mas compreende que se trata de demanda importante. Entende que o referido tema precisa ser discutido no espaço escolar, com objetivo de minimizar as práticas racistas, e que, por meio das discussões, eventos, seminários, os profissionais têm a oportunidade de conhecer e desenvolver a proposta de diversidade no currículo.

3.2 Sobre a *práxis educacional*

No eixo *Práxis educacional*, buscamos identificar traços das experiências formativas do grupo de entrevistadas/os. Foi possível apreender aspectos dos desafios superados e, ainda, observar oportunidades de reflexão sobre suas identidades como profissionais da educação. Indagamos sobre o trabalho desenvolvido nas aulas a partir das orientações da ERER e, com base nas suas declarações, podemos supor que muitas questões apontadas sugerem limitações impostas por disjunções estruturais, conforme os fragmentos seguintes indicam:

Na minha compreensão, a unidade só trabalha no mês de novembro, e quando vamos propor algo específico, alguns colegas falam que todos somos iguais, e que especificar só negro pode aumentar o preconceito. (Professora Suellen, entrevista realizada, 2020, grifos nossos).

Superficialmente, em ocasiões pontuais, como datas correlacionadas, situações de conflitos verificadas pelos professores e outros. (Professora Maria, entrevista realizada, 2020).

Geralmente só é trabalhado sobre a temática das relações étnico-raciais durante a semana da Consciência Negra, em novembro ou quando ocorre alguma situação envolvendo racismo na escola. O trabalho, geralmente, é desenvolvido por professor que lecionam para o mesmo ano escolar, exemplo, professores dos 5º anos. São feitos projetos de pintura, leitura de livros temáticas, pequenos teatros que retratam algum racismo e após debate sobre o assunto, mas não se tem um projeto para toda a unidade escolar focada na temática. (Professor José, entrevista realizada, 2020).

A metodologia da EJA mudou muito, foi um desmonte da identidade dos CEJAS. Pessoas/governantes que fazem leis e orientações e que nunca sequer pisaram numa escola de jovens e adultos, não conhecem a realidade do nosso público. Hoje em dia ,não existem mais projetos e toda aquela interação e troca entre os alunos, é muito triste ver como está hoje [...] a temática racial é trabalhada individualmente pelos professores e normalmente na semana que antecede ao dia da consciência negra. (Professora Nilcete, entrevista realizada, 2020).

As datas comemorativas emergem como um tipo de espaço/tempo residual. Observamos questões sobre como se encaminham as orientações da Lei n.º 10.639/03, por meio das práticas, mas sem considerar as orientações presentes nas diretrizes específicas. As atividades cotidianas ganham folga neste mês (novembro), entrando em cena o Dia da Consciência Negra. Foi possível observar que as datas comemorativas são o espaço-tempo em que se autoriza uma “pseudo agenda” da diversidade afrodescendente.

É possível considerar que existem unidades de ensino que apresentam dinâmicas alternativas e, conseqüentemente, abrigam outras experiências mais alinhadas com a demanda aqui em questão. Desse modo, é possível entender que, ao concentrarem o debate no mês de novembro, a EREER é mascarada e as comunidades escolares mantêm silenciamentos estratégicos que favorecem a colonialidade do saber.

Quando a professora Suellen afirma que os colegas declaram que “*todos somos iguais*”, pode-se pensar que o mito da democracia

racial se mantém. Nos discursos em disputa, é possível observar uma negação da diversidade e dissintonias com a demanda por justiça curricular. A narrativa da referida professora permite aproximações com a interpretação realizada dentro da crítica decolonial. Os relatos que constituem o conjunto aqui apresentado trazem à tona um quadro situacional favorável ao *status quo*. Conforme as professoras Carla, Suzi e Marcia, o tema do racismo “não é trabalhado”:

Não é trabalhado. Pelo menos não como diretriz da unidade escolar. Eu sei que foi colocado no Projeto Político-Pedagógico, mas não trabalhamos esse tema, não. Sempre são outros, como avaliação, indisciplina. Então, é uma coisa que deve ser trabalhada em todos os meses do ano, deve ser lembrado. porque se nós formos ver, todos nós temos o sangue negro. (Professora Carla, entrevista realizada, 2020).

Não, não trabalha. E nós até temos uma colega de trabalho, que ela sempre está batendo nessa tecla. E falaram assim que ela, eu já vi, ela já foi barrada ao tentar trazer a opinião dela sobre essa questão, sobre a questão afro, para gente trabalhar interdisciplinar, multidisciplinar, e não foi aceito a opinião dela. Como, por exemplo, ela sugeriu...vamos no dia 20 de novembro nos vestir como os africanos, e toda vez ela foi taxada, nunca foi aprovada a ideia dela em relação aos negros. (Professora Suzi, entrevista realizada, 2020).

Sinto falta de trabalhar sobre esse tema. Olha, isso aí é mais por conta dos professores, [...] se o professor que agregar no seu conteúdo, porque tem professor que passa batido, se perguntar que data é aquela, nem sabe, muito menos a história. (Professora Marcia, entrevista realizada, 2020).

Os fragmentos ora apresentados nos ajudam a reconhecer algumas ênfases. Notadamente, temos uma lacuna expressiva por onde escapam as orientações da EREER. A escola analisada como espaço de socialização de saberes e conhecimentos diversos tem a responsabilidade de discutir essas temáticas para apoiar a consolidação de outros currículos mais justos. Observam-se disjunções e fragilidades que obstruem rupturas urgentes.

Concordamos com Gomes (2012, p. 105), quando afirma que esse silêncio está inserido no “contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar.” E que essas estruturas ganham forças a cada negação ou trabalho superficial que é realizado sobre as questões raciais.

Vimos, nos fragmentos reproduzidos aqui, como são mantidos distanciamentos, tendo em vista que alguns profissionais declararam não conhecer o conjunto de temas da ERER. Ao mesmo tempo, apreendemos algumas pistas que sugerem ações pontuais em datas comemorativas. Também vimos como se dinamizam, a contrapelo, outros currículos na aula. No depoimento de Lucas, Nilcete e José chama a atenção o seguinte:

Sim, tenho trabalhado com frequência esse tema na minha aula [...] principalmente no meio esportivo, em que a intolerância racial ainda é algo frequente. Com relação a conflito em sala de aula, é algo muito amplo, é comum em sala de aula. Vejo uma certa animosidade quando se trata de respeitar a opinião do outro e isso implica também as relações étnico-raciais. (Professor Lucas, entrevista realizada, 2020).

Mesmo com o desmonte da EJA e a perda da identidade do que já foi o CEJA, sempre que possível eu trabalho essa temática, mas individualmente, sem a participação ou troca com outros professores. O público da EJA, em sua grande maioria, é afrodescendente. É interessante trabalhar questões sobre o branqueamento, aceitação, miscigenação, eles participam ativamente das discussões, querem contar suas experiências, a aula flui. (Professora Nilcete, entrevista realizada, 2020-grifos nossos).

Sim. Pelo menos uma vez durante o semestre do ano ou nas vezes que já presenciei algum conflito. Já presenciei alguns conflitos entre alunos de minha turma e de outras turmas também [...] daí preparei uma aula focada nessa temática para discutir com toda a turma a importância de respeitarmos todos os colegas, independentemente da cor. (Professor José, entrevista realizada, 2020).

As narrativas demonstram que, mesmo com as limitações do senso comum que cercam o temário, professoras/es têm buscado construir estratégias para lidar com a discussão racial. O

depoimento da professora Nilcete permite evidenciar que nesse espaço escolar a maioria do corpo discente é composto por pretos e pardos. Desde 2005, o Ministério da Educação tem incluído nas ações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o Censo Escolar. Essa proposta tem como objetivo coletar informações sobre os quesitos raça/cor, permitindo traçar o perfil racial de estudantes matriculadas (os) em todas as instituições públicas e privadas de ensino, revelando a realidade racial presente na educação. No conjunto de narrativas construído para a tese, apareceram aspectos relacionados com o fenômeno da superficialidade. Vimos que emergem percepções sobre insuficiências formativas. Suzi fez a seguinte argumentação:

Não trabalho. Mas, sim, já trabalhei, mas sinceramente não foi nessa escola, mas em outra, também estadual, aqui no município [...] por não trabalhar, eu culpo a coordenação, porque tudo que a gente dá opinião para trabalhar não é aceito. E sabemos a questão da hierarquia dentro da escola, [...] então a coordenação deveria dar mais respaldo, porque já está tudo estipulado, e quando há alguma brincadeira em relação à cor ou outra coisa, eu paro a aula e chamo atenção. (Professora Suzi, entrevista realizada, 2020).

Da declaração da professora Marcia, chamou a atenção o fragmento que segue:

Olha, é até vergonhoso dizer, mas como eu não tenho muito conhecimento sobre esse conteúdo racial, daí não tenho trabalhado em minhas aulas, mas se tem um projeto eu ajudo e procuro fazer algo com os alunos, mas no dia a dia não tenho trabalhado [...] caso tenha algum conflito busco conversar com eles junto com a coordenação. (Professora Marcia, entrevista realizada 2020).

Observamos que as professoras Suzi e Marcia admitem as disjunções relacionadas com a realidade desigual e o currículo que dinamizam. É relevante considerar que, entre *brincadeiras* e piadas racistas, estudantes negras (os) têm sofrido cotidianamente. O racismo recreativo é uma realidade nas travessias de famílias

negras. Ao pensarmos com Costa (2007), entendemos que, quando silenciemos a discussão sobre desigualdades raciais, os docentes reforçam a negação de sua existência e reflexões efetivas nos currículos e na vida cotidiana. Concordamos com Gomes (2011), quando afirma que as escolas precisam buscar um enraizamento e mobilização, envolvendo a sociedade civil para rupturas efetivas com esse estado de coisas. A efetivação da proposta da EREER abarca um ciclo de ações nos currículos, nas políticas de formação de professoras/es e na elaboração/execução do Projeto Político-Pedagógico. Os relatos das professoras Suzi e Marcia confirmam que são encontradas dificuldades no enfrentamento do racismo analisado como “componente estruturante da sociedade, que penetra o tecido social e interfere no cotidiano da escola.” (COSTA, 2013, p. 151).

Esses problemas tendem a se acumular, e a dificuldade tem resultado em omissão diante das práticas racistas. Nesse sentido, é preciso que a gestão escolar e os órgãos formativos garantam ações concretas para uma efetiva interrupção dos efeitos do racismo estrutural e, conseqüentemente, curricular. Ao silenciarmos, assumimos uma postura de inferiorização de culturas sufocadas pela colonialidade do poder.

3.3 Sobre o projeto educativo e diversidade na escola

Com a promulgação da Lei n.º 10.639/2003, as unidades de ensino tiveram que reformular os documentos curriculares, bem como repensar as estratégias de ensino para propiciar aos educandos o conhecimento da história dos povos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira. Apesar das conquistas, enfrentam desafios para a efetivação de outras dinâmicas curriculares, como, por exemplo, a falta de apoio da gestão escolar e dos órgãos centrais. Podemos entender que a proposta da EREER está ancorada numa perspectiva afro-brasileira de decolonialidade. As pedagogias decoloniais formam um conjunto de pedagogias que “animam o pensar desde e com genealogias, racionalidades,

conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida distintos [...] incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar escutar e saber de ‘outro modo.’ (WALSH, 2013, p. 28)

A partir das narrativas que consideramos, são analisadas nuances das experiências formativas, bem como diferentes estratégias utilizadas no cotidiano. Reformamos o interesse nas demandas a serem enfrentadas a partir de propostas de formação continuada, no estado do Mato Grosso.

Quadro 9 - Percepções dos docentes acerca das questões étnico-raciais

Nome	Cor/raça	Componente curricular	Percepções acerca das questões étnico-raciais
Suellen	branca	Educação Física	Esses debates só foram abordados durante a graduação e aprofundado no mestrado; antes disso não conseguia perceber as nuances sociais das relações raciais
Maria	branca	Pedagogia	As percepções estão ligadas às formações realizadas no espaço escolar, bem como à participação em eventos que trazem a discussão
Lucas	pardo	Educação Física	Reconhece existências de situações de preconceito no espaço escolar
Suzi	parda	Matemática	Existem situações de preconceito racial no espaço escolar
Márcia	negra	Pedagogia	Estão nas narrativas dos alunos com relação a esses atos, bem como foram presenciadas em sala de aula atitudes preconceituosas que, na mentalidade dos alunos, eram apenas brincadeiras

Teresinha	branca	Pedagogia	Vivências pessoal e profissional; no entanto, não teve a oportunidade de se aprofundar sobre a temática
José	branco	Pedagogia	Percepções desde a infância, de forma negativa, pois ouvia piadas preconceituosas com pessoas negras. No meio profissional percebe que a temática deve ser discutida entre os profissionais para quebrar paradigmas pré-existentes nas salas de aula
Carla	parda	Pedagogia/ História	As questões raciais se fortalecem desde a infância, conhecendo o racismo nas idas às casas que sua mãe trabalhava, nas paradas de ônibus
Elizangela	negra	Pedagogia	Reconhece que o racismo existe na sociedade, não se recorda de fatos que tenham ligação direta com sua trajetória, mas compreende que tal assunto é preciso ser discutido no espaço escolar
Nilcete	branca	Ciências Biológicas	No espaço escolar afirma que as questões raciais são evidentes, principalmente com relação aos apelidos e práticas, que, em sua maioria, são consideradas <i>bullying</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Ao discorrerem sobre as questões das relações étnico-raciais no processo de formação (inicial e continuada), identificamos – nas narrativas dos entrevistados negros – que reconhecem as situações de racismo e preconceito racial a partir de experiências individuais ou familiares, como também em sala de aula e entre os estudantes. Destacam a frequência da modalidade racismo recreativo. Na sequência, apontam ser necessário aprofundar estudo acerca dessa temática em espaços de formação dos docentes e dos discentes.

Nas narrativas sobre as percepções acerca da questão étnico-racial dos docentes brancos, identificamos que tiveram acesso ao debate étnico-racial no processo de formação e identificam situações em sala de aula, destacando também o racismo recreativo. Reconhecem a importância de estudo e aprofundamento sobre o tema para ampliação de estudos em sala de aula. Contribuições do pesquisador Adilson Moreira (2019, p. 67), em seu estudo sobre *Racismo Recreativo* (2019), nos levam a pensar como ocorre a naturalização do racismo. Para o autor, “o que estamos chamando de racismo recreativo não pode ser visto como um tipo de comportamento individual porque está presente em diversas formações culturais, notoriamente nos meios de comunicação.” Compreendemos que a questão envolve, de forma subjacente e, inclusive, explícita, manifestações degradantes que sustentam processos excludentes. Para a efetivação de um compromisso com a educação antirracista, coloca-se como urgente o reconhecimento do Brasil como uma nação racializada, e que a educação para as relações étnico-raciais tem como perspectiva contribuir para a construção de uma sociedade democrática, o que “implica a defesa da proteção das pessoas contra mensagens que as desqualificam como atores sociais competentes por pertencerem a minorias.” (MOREIRA, 2019, p. 108).

Foi possível observar, no depoimento de Suellen, alguns aspectos-chave sobre quando aparecem os temas da ERER:

Sim, tive acesso durante o mestrado na UFMT. Como fiz a pesquisa na linha de movimentos sociais e educação popular e minha pesquisa era sobre comunidades quilombolas, tive acesso a leituras sobre as questões das relações étnico-racial, as diretrizes, as discussões sobre o racismo e, como a pesquisa do mestrado foi em comunidades quilombolas, tive acesso também às diretrizes da educação escolar quilombola, que compreendo estar no bojo das relações étnico-raciais. (Professora Suellen, entrevista realizada, 2020).

No caso do professor José, ele argumenta:

Sim. Durante o ano de 2018 pude participar do Grupo de Pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE), coordenado pelo Prof. Dr. Sérgio Santos e Cândida Costa. Nests período, tive bastante contato com as temáticas sobre relações étnico-raciais e sobre branquitude. [...] foi bastante interessante perceber como as relações étnico-racial é uma temática que ainda precisa ser muito estudada, pois a luta por igualdade sempre será a força que impulsionará por essa busca. (Professor José, entrevista realizada, 2020).

A professora Carla apresenta algumas pistas fundamentais:

Realizei a primeira formação no tema em 2004, durante a exposição Arte Africana, promovida pelo CCBB [Centro Cultural do Banco do Brasil], que além da exposição ofereceu alguns minicursos [...] Em 2006, participei do curso Cultura, Poder e Relações Raciais, ofertado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade de Brasília (UnB), uma formação de maior profundidade, com carga horário de 220h/a [...] O curso agregava um grande conjunto de estudantes que recém haviam ingressado na universidade pelo sistema de cotas e tratava a temática de forma transversal as áreas de formação, considerando as ausências nos currículos e que a presença dos cotistas na universidade sofria diversos ataques racistas. (Professora Carla, entrevista realizada, 2020).

Esse excerto da narrativa revela aspectos sobre como os professores têm buscado conhecer as legislações educacionais sobre as questões raciais não apenas no espaço escolar, mas na convivência diária na comunidade. Levando em consideração os relatos, é possível observar que os primeiros caminhos de conhecimento sobre as legislações desses professores não foram alicerçados apenas no espaço escolar, mas nas instituições de ensino superior, seja por cursos de aperfeiçoamento, seja por participação em grupos de pesquisa, seja por ingresso no curso de pós-graduação.

As construções que fizeram nos permitem refletir sobre como as instituições de ensino, alicerçadas em uma gestão mais democrática – seja ela pública, seja privada, da educação básica ao

ensino superior, tendem a desenvolver trabalhos mais coletivos, articulados, dinâmicos, formativo, com ações enraizadas e conceitualmente mais sólidos para trabalhar a educação das relações étnico-raciais (GOMES, 2011). Importante salientar que as leituras, discussões e reflexões, realizadas nesses espaços formativos – como explicitam o grupo entrevistado – têm contribuído para a construção de uma identidade étnico-racial e profissional, considerando atravessamentos subjetivos, alinhados com os valores, saberes culturais, história e trajetória de vida de cada profissional.

Esses processos formativos incidem nos valores, na estrutura, na dinâmica das escolas e no fazer pedagógico dos docentes. Identificamos narrativas sobre o acesso a um conjunto de conhecimentos sobre as legislações; no entanto, reconhecem que precisam aprofundá-los. Sobre isso, a professora Terezinha observa:

Sim, porém com necessidade de aprofundamento no tema. O documento oficial que conheço é a Lei n.º 10.639/03, 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”. (Professora Teresinha, entrevista realizada, 2020).

Nilcete afirma que não possui grandes conhecimentos sobre a referida temática:

Considero que eu tenho pouco conhecimento sobre a temática. O único documento que conheço é a Lei n.º 10.639, de 2003, que trata do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. Em 2014, eu fiz um curso de aperfeiçoamento que tratava sobre essa temática “Relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos”. (Professora Nilcete, entrevista realizada, 2020).

É o mesmo caso da professora Elizangela:

Na verdade, muito pouco. O que a gente conhece é das leituras dos RECNEIS, e muito pouco. Não conheço essa lei [nesse caso, se referia à Lei n.º 10.639/03] (Professora Elizangela, entrevista realizada, 2020).

Apesar de declararem ter pouco conhecimento sobre a Lei n.º 10.639/03, supomos que essas/es profissionais dão pistas sobre seus desafios diários, de descolonizar o currículo e não incorporar um discurso euro centrado em suas concepções e práticas pedagógicas. Quanto a esse olhar, Gomes (2012) descreve que é necessário descolonizar os currículos, condição que, a nosso ver, envolve um movimento permeado por conflitos, confronto e resistência. O referido processo de mudança tende a produzir novas formas de pensar a diversidade presente no espaço escolar. Nesse sentido, Munanga (2005, p. 17) entende que “[...] não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas.”

O histórico de luta por espaços curriculares mais amplos que abriguem a diversidade do país inclui a realização de estudos e pesquisas sobre EREER. Um dos resultados é a crítica sobre as aberturas dadas nas arenas de disputas nos espaços escolares. Das narrativas do grupo coautor, podemos destacar nuances sobre práticas racistas e discriminatórias, conforme expressaram Suzi, Marcia e Lucas:

Sinceramente, não. Não tenho conhecimento. De vez em quando, quando o título me chama atenção, eu leio alguma coisa. Hoje mesmo eu li uma reportagem sobre a importância da mulher negra no ramo empresarial. Além de ser professora, eu trabalho com vendas, assessorias de beleza da mulher. Então foi uma coisa que me chamou atenção e eu acabei lendo. Mas em relação a isso eu leio muito pouco, eu sei muito pouco de informação. (Professora Suzi, entrevista realizada, 2020).

Olha, se eu ouvi falar eu não me lembro, não vou te mentir. Não tenho conhecimento. O que eu vejo como professora é muito descaso, tanto por conta de aluno como por conta de profissional. Acredito que todo lugar tem.

Mas na escola vejo um tratamento diferente entre alunos brancos e negros, sim. Como, por exemplo, eu tive um aluno, eu não sei se era apenas pela cor da pele, ou pelas questões financeiras, que era bem precária, ele era muito taxado, muito atacado, tanto pelos professores como alunos, e caso sumisse algo da sala era sempre apontado. (Professora Marcia, entrevista realizada, 2020).

Eu não tenho conhecimento. Na verdade, em alguns encontros que eu participei até foi na UFMT, falaram sobre essa lei, mas nunca tive acesso a ela, sei que é um relaxo meu mesmo. Mas na escola também não é debatido, daí a gente vai deixando, mas vou procurar saber agora. (Professor Lucas, entrevista realizada, 2020).

As indicações são da existência de um *modus operandi* capaz de assegurar sistemas classificatórios, numa sociedade fortemente racista, que tende a reforçar os estereótipos dos setores representados socialmente como não estabelecidos. A nosso ver, são pistas sobre limitações que existem nas instituições. Daí, podemos defender a necessidade de promoção de agendas inclusivas para a EREER, favorecendo maior interação com um conjunto de saberes advindos das populações afrodescendentes e dos povos indígenas. Pensamos com Munanga esses silêncios (2005, p. 27): “Estamos num país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar a atenção e não desencadear um processo de conscientização, ao contrário do que aconteceu nos países de racismo aberto.”

Alimenta-se um silêncio que fortalece as estatísticas sobre as desigualdades que tem endereço certo, como podemos identificar nos relatos. Notamos que o desconhecimento ou a falta de interesse em discutir um assunto tendem a causar um desconforto, conflito ou abrir lacunas que causam dores naqueles que em sua trajetória foram acometidos pelas práticas racistas. Para Candida Soares da Costa (2013, p. 146), são necessários estudos mais aprofundados sobre as questões raciais na sociedade brasileira no espaço escolar, possibilitando que muitos profissionais retirem o véu da ideologia

da democracia racial. Vários trabalhos têm demonstrado a presença/ausência da EREER e as tensões dessa arena.

É importante destacar que os profissionais da educação da rede de estado de educação de Mato Grosso, como já mencionado, têm um plano de formação continuada realizado anualmente em todas as unidades escolares, orientado pelo professor formador do Cefapro. Todos os professores entrevistados afirmaram que participam das formações, incluídas nas 10 horas semanais de hora-atividade. Essa formação é mediada pelo coordenador pedagógico. Em 2019, teve duração de 03 horas semanais, com carga horária anual de 80 horas. Todo início de ano letivo as unidades recebem do Cefapro o orientativo da formação continuada, contendo informações quanto à elaboração do projeto e certificação. Segundo esse documento, a unidade escolar, em conjunto com a Seduc/MT, é responsável por elencar as demandas de formação para o ano.

Alguns trouxeram suas perspectivas sobre o Projeto Político-Pedagógico, Regimento Interno, salas ambientes, BNCC, DRC-MT e Prova Saeb. Suellen, Lucas José e Nilcete discorreram sobre a questão:

Os temas foram feitos a partir do diagnóstico do ano de 2018, que demonstravam a leitura e as áreas matemáticas como principais índices a serem melhorados; entre outros temas, tivemos metodologia ativa, etnosaberes e elaboração de projetos, conforme orientação da SEDUC. (Professora Suellen, 2020).

Vou apontar dois temas que na verdade contribuíram para que houvesse um acréscimo na qualidade de aprendizagem dos nossos alunos. Um dos temas foi Metodologia de Ensino: qual é o melhor método de ensino? O outro tema, que na verdade foi bastante explorado pela própria demanda das circunstâncias vividas pelos nossos alunos e que reflete na sala de aula, é o problema do bullying. (Professor Lucas, 2020).

Sim. Durante o ano de 2019 foi trabalho no projeto de formação continuada o Documento de Referência Curricular do Mato Grosso. Abordamos cada disciplina, geralmente trazendo alguém específico da área de ensino para

trazer um melhor entendimento do documento a respeito da disciplina, discutindo e praticando/produzindo, às vezes com materiais para a prática na sala de aula. (Professor José, 2020).

Lembro sim. Não têm temas específicos; a maior parte do tempo é leitura e discussão de documentos, BNCC, intervenções e normativas. Não é nada atrativo, os professores, em sua grande maioria, reclamam de como essa formação é conduzida. (Professora Nilcete, 2020).

Como se pode notar, as temáticas sobre BNCC e DRC/MT dominaram a maior parte das discussões durante a formação no ano de 2019. Para Dapper (2016, p. 49), essa política de formação tem tido o objetivo de formar os professores “para alcançar as metas de rendimento impostas pelas avaliações nacionais, independentemente de sua área de conhecimento ou modalidade de atuação. ” Isso significa que outras demandas precisam ser incorporadas na crítica a ser feita.

Alguns traços da crítica se relacionam com os riscos da colonialidade do poder e do saber. Observamos, nos relatos, a frustração com os temas incluídos na formação e o modo de participar dessas escolhas temáticas. Há indícios de que temas insurgentes não são atendidos, sendo esse um problema de hierarquização na seleção do currículo dinamizado. Nilcete, Carla, Marcia, Lucas e Elizangela ajudam a compreender essas insuficiências:

É bem arbitrário, mandamos nossas sugestões, mas normalmente já vem o que eles querem que seja estudado. Até colocamos alguns temas que consideramos relevantes à nossa realidade, mas não conseguimos fugir muito do que é imposto. Mas quando o projeto vai para o Cefapro, eles recusam e dizem que têm que seguir o padrão. (Professora Nilcete, 2020).

Sim, de forma ordinária com o projeto obrigatório do estado, em que a temática é de decisão da escola, mas cuja aprovação e um conjunto de diretrizes são estipulados pelo próprio Cefapro. (Professora Carla, 2020).

Geralmente a coordenação pergunta para os professores o que eles querem que sejam trabalhados na sala do educador, daí é feita uma votação dos temas. Depois, a coordenadora encaminha para o Cefapro, aí eles vão verificar se isso precisa ser mesmo trabalhado, aí eles mandam a coordenação trabalhar com a gente, mas é o serviço deles. Eles virem à escola e eles desenvolverem. Mas geralmente é trabalhado só as coisas que eles querem, raramente são os escolhidos pelos professores. (Professora Marcia, 2020).

A escolha dos temas para a formação continuada na escola é necessariamente discutida dentro da escola [...] mas, ao mesmo tempo, a escolha do tema precisa atender as políticas do órgão formador, pois, por determinação do Cefapro, o leque de temas para 2019 era limitado. (Professor Lucas, 2020).

Na maioria das vezes, são temas pré-estabelecidos pela coordenação com a orientação do Cefapro. A coordenadora pede outras sugestões para os professores, mas nunca é escolhido os temas, então não é mais novidade. Aí todo ano é quase as mesmas coisas, como já te falei, avaliação, planejamento, agora essa tal de BNCC e seus campos de experiências e a DRG. Tanto que nem o projeto final da formação eles passam para nós. (Professora Elizangela, 2020).

Como se percebe, emerge uma crítica ao processo de escolha das temáticas para o processo de formação, denunciando os depoentes que a adoção dessa prática tende a desconsiderar as realidades vivenciadas nos espaços escolares. Além disso, parece alimentar um falso discurso de valorização dos profissionais na formação continuada. Sustentam que suas demandas não são consideradas por estarem na contramão do sugerido.

Concordamos com Quijano (2005), quando afirma que não é difícil encontrar nas práticas e no pensamento educacional as heranças coloniais, ancoradas na colonialidade do poder. Mesmo que de forma involuntária, as dinâmicas que vigoram parecem negar discussões presentes na agenda dos movimentos sociais, independentemente do tipo de lutas. Em linhas mais gerais, mesmo com o fim do colonialismo, as relações de colonialidade nas esferas política, econômica, sociais e educacionais não foram interrompidas. Ao contrário, foram ressignificadas.

O relato da professora Elizangela nos permite refletir sobre a importância do coordenador pedagógico nesse processo de organizar o projeto, abordar as temáticas para discussão anual na formação, bem como o seu papel de articulador diante das imposições do centro de formação no processo final dos tópicos que serão discutidos na formação continuada.

No bojo dessa discussão, Dapper (2016, p. 30) apresenta valiosa contribuição, destacando que os professores, ao reivindicarem formações que contemplem suas realidades, entram num campo de repleto de “debates, disputas e discussões, configurando-se de um lado pelo que os professores buscam, e de outro, pelo que a SEDUC-MT considera como necessário” para elaboração e execução dos momentos formativos. Nesse mesmo sentido, Walsh (2013, p. 19) pontua a pedagogia decolonial como alternativa na junção das práticas pedagógicas orientadas para o decolonial, inserida “[...] como metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência. Como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com.” Assim, a escola, como um espaço de disputas, deve possibilitar que essas políticas de formação estejam diretamente relacionadas ao currículo, com base na Lei n.º 9.394/1996, bem como suas alterações, como é o caso da Lei n.º 10.639/03.

3.4 Sobre a formação continuada

Questionadas (os) se durante a formação inicial (graduação) tiveram alguma disciplina específica que tratasse sobre a temática étnico-racial, as respostas convergiram para a sua baixa incidência. Analisamos aspectos de uma absorção frágil e tardia. Em linhas mais gerais, pode-se supor que o conhecimento sobre a temática se dá minimamente a partir da atuação profissional, sinalizando que, apesar das reformulações curriculares, as instituições de ensino superior não têm contemplado de forma incisiva a ERER.

Ao perguntarmos se tinham conhecimento sobre os documentos produzidos e ou socializados que versavam sobre as temáticas étnico-raciais, identificamos, com Suzi, Marcia, José e Nilcete, que existe falta de aproximação com a política para ERER:

Não tenho nenhum conhecimento. São materiais impressos ou digital? Então deve ter ocorrido a mesma coisa, quando vem alguém dar uma palestra e deixam panfletos para entregar aos alunos, nunca entregam. Então, cadê esse material, que nunca vimos aqui na escola e nunca foi falado que chegou? (Professora Suzi, 2020).

Não conheço. Que eu tenho conhecimento, se eu falar para você que eu estudei ou aprofundei, eu não tenho. A escola nunca falou sobre livros e documentos do estado, então se têm aqui nunca chegou. (Professora Marcia, 2020).

Não, ainda preciso me apropriar das políticas públicas do referido assunto. Não conheço. Se houver tais políticas públicas não são divulgadas com frequência. (Professor José, 2020).

Não tenho conhecimento das políticas do estado. Tenho conhecimento somente da Lei n.º 10.639/2003. (Professora Nilcete, 2020).

As narrativas denunciam um vazio curricular sobre a questão racial e pouca sensibilização para sua superação. Evidenciam a dificuldade de efetivação de um compromisso político com a educação para as relações étnico-raciais, o que põe em risco, pela inoperância acerca de uma questão de política pública, o estado do Mato Grosso, a comunidade escolar e a comunidade do entorno. Vimos, com a produção já existente, que é imprescindível promover o conjunto de normativas e legislações para problematizar os silenciamentos em torno da questão de fundo. Observamos, assim, a manutenção de uma dinâmica onde a hierarquização do saber, do poder e a invisibilidade da política têm dificultado rupturas descolonizadoras.

Sobre esse aspecto, o professor Lucas acrescenta obstáculos a serem considerados na proposição de formação continuada no estado de Mato Grosso:

Quando se trata de implementação de políticas públicas ou mesmo de conhecimento dessas políticas, posso dizer ainda que sou uma pessoa leiga nesse assunto, sei da sua existência, sei da sua obrigatoriedade no currículo da escola do ensino fundamental e médio, mas ainda me falta um conhecimento mais amplo ou mesmo específico nas relações raciais. Mas o desconhecimento dessa política ou a superficialidade da mesma não tem sido barreira na prática dessas relações no ambiente escolar da unidade. (Professor Lucas, 2020).

As narrativas do professor Lucas nos remetem aos desafios da implementação da educação para as relações étnico-raciais na perspectiva da justiça curricular. Compreendemos que a EREER se caracteriza por uma variedade temática e que tal dinâmica é possível de realizar-se com estratégias metodológicas descolonizadoras. O compromisso com a justiça curricular implica proposição de rupturas e isso envolve uma avaliação do currículo oculto, dos silêncios curriculares, em sentido mais amplo.

No que segue, apresentamos um fragmento da entrevista da professora Carla sobre o acesso a alguns materiais, afirmando que quando tentou realizar uma primeira imersão não conseguiu material nos meios de divulgação:

Não. E não são informações de fácil acesso. Quando presenciei uma das cenas de maior violência racial no ambiente escolar, fui buscar no site da SEDUC informações, e os links sobre os artigos temáticos não funcionam [<http://www2.seduc.mt.gov.br/artigos>]. Não consta nem no link de formações do CEFAPRO, nem nas formações dos links de “outras”; “história” e “unidocência”. E no site do Conselho de educação havia apenas uma nota técnica do IPEA [Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada]. (Professora Carla, 2020).

A narrativa apresentada pela citada docente nos remete às orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que configuram desafios e responsabilidades a serem assumidos pela comunidade escolar, sistemas de ensino e governos. As diretrizes estipulam as formas como as questões étnico-raciais devem ser trabalhadas na educação. Uma das orientações é reconhecer e valorizar as raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeia e asiáticas.

Podemos concluir, pelo fragmento antes mostrado, que ainda se apresenta como urgente a mobilização de esforços em torno de compromissos dos atores que compõem o sistema de ensino, quer seja nos investimentos voltados para a formação continuada dos agentes da educação, quer seja na adequação dos currículos, projeto pedagógico institucional, preparação de material didático-pedagógico e outros, bem como a disponibilidade desses materiais e documentos para o acesso de todos os envolvidos nas escolas e estrutura institucional da Seduc/MT.

Os avanços das legislações para implementação de políticas afirmativas no campo da igualdade racial só podem ser compreendidos no contexto de enfrentamento do racismo na sociedade e na escola, em específico. Entretanto, ao permanecermos negando o fato de que vivemos num cotidiano social marcado pelos privilégios concedidos historicamente aos brancos, os avanços serão poucos e lentos e estarão por muito tempo sob constante questionamentos.

Em diferentes experiências pedagógicas se aborda a presença do negro na história somente como escravo, quando, na verdade, se deveria apresentar aos alunos um estudo do continente africano de forma positiva, resgatando a importância das contribuições dos negros e afrodescendentes na história, na formação social, política e no desenvolvimento econômico do Brasil. Importante que se destaque também a participação dos negros e das negras em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica ou artística e de luta social.

Diante das necessidades formativas, o estado de Mato Grosso cria o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro), que passa a ser o órgão responsável por efetivar nas escolas estaduais a política educacional de formação continuada aos profissionais da educação que atuam na rede de ensino. Nesse sentido, espera-se uma relação de parceria entre o centro de formação e as unidades escolares, permitindo construir um ambiente de colaboração entre os profissionais da escola e os formadores por meio de projetos, intervenção pedagógica, entre outras estratégias que contemplem os anseios dos professores. Tais ações podem transformar a dinâmica curricular, visando maior justiça epistemológica.

E, sob tal orientação, buscamos identificar o lugar de importância dessa demanda por equidade. A professora Maria fez o seguinte destaque:

Olha, que eu saiba, o Cefapro tem a função de subsidiar as escolas no planejamento e elaboração da proposta de formação continuada, e dar o suporte no que as escolas precisam. (Professora Maria, entrevista realizada, 2020).

Teresinha destacou:

Sim, mas não suficiente. Entendo que o papel dos Cefapros é atuar na formação de professores da rede estadual de Mato Grosso. (Professora Teresinha, entrevista realizada, 2020).

O professor José indicou:

Sim, é o centro de formação dos professores da rede pública de educação. Todo ano fazemos nossa formação continuada, carga obrigatória, geralmente tratando de algum projeto específico durante o ano letivo, tendo encontros semanais dos grupos de professores e demais funcionários da escola. Os encontros acontecem na própria unidade escolar. (Professor José, entrevista realizada).

Ao selecionarmos os fragmentos aqui reunidos, buscamos aproximações com as questões de estudo e hipóteses desenvolvidas. Uma dessas questões tem relação com o tipo de contato os profissionais da educação de Mato Grosso tiveram com documentos legais que normatizam esse centro, como, por exemplo, o Projeto de Formação, o Projeto Político-Pedagógico, as Diretrizes, entre outros. Todos informaram que não tiveram acesso ou desconhecem os documentos. A ênfase dada nos depoimentos deixa claro o limitado conhecimento que possuem sobre o Cefapro. Também permite observar concepções do senso comum, que se centram restritivamente nas atividades de formação continuada nas quais eles participam semanalmente nas escolas. Sobre o centro de formação, vimos alguns relatos significativos, a saber:

O nosso Cefapro atende sete municípios. O papel do nosso Cefapro, simplesmente ele não existe. Se você me perguntar o nome da nossa coordenadora da formação do ano passado eu sei o nome, mas sinceramente ela não foi nenhum dia do ano de 2019. O nosso Cefapro é muito distante, o objetivo do Cefapro na escola não tem sido realizado. Em 2019, trabalhamos projetos de intervenção, mandamos os projetos para o e-mail da professora, mas nunca voltava o retorno para dizer se estava bom ou ruim. (Professora Suzi, entrevista realizada, 2020).

Então... o papel dele é dar o apoio à escola, dar o suporte, mas na maioria das vezes isso não acontece. Os professores da escola solicitam formações e orientações, mas eles não vêm dar aquele suporte. Raramente eles vão na escola, isso é muito difícil. Não conheço o professor formador do Cefapro da nossa escola. Quem rala aqui somos nós professores, e eles levam o nome, isso sempre foi falado na escola, que os professores do Cefapro sempre levaram nome por uma coisa que eles não fizeram. (Professora Marcia, entrevista realizada, 2020).

Por esse ponto de vista, podemos considerar que as insuficiências são múltiplas e as críticas sobre o papel do Cefapro se relacionam com a ausência de alinhamento com as demandas apresentadas pelo grupo de profissionais. O “silenciamento da

ERER” afeta sobremaneira a formação continuada e percebe-se uma espécie de conformação que pode estar relacionadas com a ideia de que tudo “está no seu lugar” como sempre foi. Esse estado de coisas sugere a existência de alguns pactos que sacrificariam uma virada epistemológica inadiável. Há indícios de que o Cefapro tem sido enfraquecido, se observamos a sua história e o papel desempenhado por uma comunidade proponente de expressão. Não seria exagero afirmar que as entrevistas indicam ausências significativas. Sobre as funções que seriam do centro de formação, Maria, Suzi e Marcia apontaram:

Apesar de ter a função de implementar e fortalecer as ações de formação junto às escolas [...] essa função tem sido delegada às unidades escolares, aos coordenadores pedagógicos e aos professores. (Professora Maria, entrevista realizada, 2020).

Eu acho que eles nem querem atender as escolas, porque sempre atribui as obrigações a nós. Mesmo sendo todos efetivos de muitas áreas, eles estudam para si mesmo. (Professora Suzi, entrevista realizada, 2020).

Quando tem reunião lá no Cefapro vai apenas a diretora e a coordenadora, mas eles nunca vêm na escola. Eles passam o recado para os gestores, e esse recado chega até nós. Mas eles não vêm dar aquele suporte para nós, eles cobram a coordenação, e a coordenação vêm e cobra de nós. Mas o que é para eles fazerem, não acontece. Cobram os projetos que querem que sejam desenvolvidos. Daí tem a data para entregar os projetos, e coitado do professor que não entregar. Eles sabem cobrar muito. (Professora Marcia, entrevista realizada, 2020).

Apesar dessas dificuldades, as (os) professoras/es esperam que o papel do Cefapro seja recuperado. Indicam as urgências por melhoria na política de formação continuada:

Eu espero que eles ajudem os professores, porque eles têm tudo, então precisam dar esse suporte para os professores, dar capacitação para ajudar a melhorar em sala de aula. (Professora Suzi, entrevista realizada, 2020).

A gente sempre espera algo novo todo ano, que eles estejam mais próximos da escola, que tragam novidade, que venham somar com a gente em sala de aula, mas quando começa o ano letivo sempre são as mesmas coisas. (Professora Marcia, entrevista realizada, 2020).

O órgão deveria cumprir o papel de ofertar e fomentar os processos educação continuada das/dos professoras da rede estadual de ensino. (Professora Carla, entrevista realizada, 2020).

Apesar das expectativas criadas em relação à atuação do Cefapro, os depoimentos dos professores/as denunciam o seu distanciamento gradativo, ao longo dos anos, com relação à participação das/os profissionais em seus cursos, bem como na presença nos espaços escolares. Além das orientações e acompanhamento no processo de formação continuada, o Cefapro tem o papel de oferecer cursos de pequena duração que possam atender as áreas de conhecimento e a EREER. Questionados, Lucas, Suzi, José e Nilcete relataram que já participaram de algumas ações:

Sim, participei, os cursos foram sobre Projeto de intervenção; Pesquisa-ação; Avaliação Educacional; Métodos de ensino; Teorias de aprendizagem; Projeto político-pedagógico: aspectos teórico-metodológico; Orientações curriculares da educação básica do Estado de Mato Grosso; Estudos interdisciplinares; Oficinas de aprendizagens significativas e BNCC. (Professor Lucas, entrevista realizada, 2020).

Já. No decorrer desses anos, já tivemos alguns cursos. Em 2019, eu acredito que nós fomos em uma formação no Cefapro que foi sobre a DRC/MT e a BNCC. Foi dividido por áreas de conhecimento. Foi maravilhoso o curso, mas foi só esse. Os palestrantes eram de fora. E não teve mais cursos depois. (Professora Suzi, entrevista realizada, 2020).

Sim. Pró- Escolas Formação Na Escola – PEFE, em 2018. E Projeto De Formação Continuada Da/Na Escola, BNCC e DRC/MT, em 2019. (Professor José, 2020).

Sim, mas há muito tempo, 2007, 2008 e 2009. Antes de começar o ano letivo, eles reuniam os professores tanto do estado quando do município e davam um curso. Os dois primeiros dias era todos os professores juntos, e três dias separam por disciplina e/ou área do conhecimento. Nestes cursos, trabalhavam PCN, Temas transversais, trocávamos experiências vivenciadas e atividades. (Professora Nilcete, 2020).

Importante destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT) fizeram parte do conjunto de documentações discutidos nessas formações. Pode-se afirmar que existe uma atenção com temas que perpassam as mudanças em curso na legislação/normatização. No entanto, observam-se relatos de profissionais que afirmaram que gostariam de participar, mais efetivamente dessas ações. Revelam que devido à carga horária e aos horários que os cursos são ofertados, estão impossibilitados: *“geralmente os horários disponíveis para cursos no Cefapro não levam em conta a carga horária dos professores.”* (Professora Maria, entrevista realizada, 2020). A professora Carla afirma não ter realizado nenhum curso de formação fora do espaço escolar, tendo em vista que *“fica corrido ter que atender toda a demanda da escola e do curso; alguns são à noite, outros apenas num período, então não tem como eu fazer.”*

Com tudo isso, considera-se que as observações feitas pelas professoras permitem que concordemos com Dapper (2016, p. 44), quando afirma que cada vez mais os professores “trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tendem a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas e das condições de trabalho.”

Foi importante indagar sobre quais cursos anseiam realizar para apoiar suas performances docentes. Entende-se a demanda por outras ambiências agregadoras. Em alguns relatos, vimos a crítica de que, apesar de organizar alguns cursos, o centro de formação não tem inovado nos conteúdos e nas abordagens metodológicas:

Já fiz, sim. Eu não lembro os cursos, mas é tudo que a gente já sabe, nada novo. Tanto isso que as professoras, quando iam nos cursos, falavam: o que a gente está fazendo aqui? Nada de novo, como, por exemplo: como contar história, a gente já sabe contar história, como elaborar planejamento, e mais coisas. A gente queria novidade, essa era a revolta. As aulas eram em slides, os professores falavam um pouco, dividia em grupos para leitura e depois tínhamos que ir na frente debater o assunto, era assim. (Professora Marcia, entrevista realizada, 2020).

Participei de alguns cursos, mas nunca tinha algo de novo, era sempre as mesmas coisas, sabe, tudo que já sabemos e algumas vezes até mais que eles, pois estamos vivendo na prática, então não vem acrescentar muito. Era bom se tivéssemos coisas novas, que pudesse despertar a curiosidade de aprender e passar para nossos alunos, então, muitas vezes, se torna cansativo estar lá (Professora Elizangela, entrevista realizada, 2020).

O que declaram Marcia e Elizangela nos orienta a pensar que o grupo responsável pouco investe em termos das abordagens adotadas. Essa limitação tem levado alguns grupos de participantes a permanecer nos eventos apenas para obtenção da certificação. Essa situação pode refletir algumas fragilidades da política em curso no estado. A professora Teresinha afirma: *“então, como precisamos de certificado para contagem de pontos, então mesmo que o curso não seja novidade, ficamos para ganhar o certificado.”* Já a professora Marcia declara que *“na verdade, esses cursos e projetos de intervenção é mais o interesse em ganhar pontos para processo seletivo do final do ano do que para conhecimento; falou que é para pontuação, todo mundo faz.”*

Foi possível alcançar maior aproximação com a realidade da formação continuada e, assim, reconhecemos como o grupo se inclina e se desdobra em meio ao desafio estrutural existente, no sistema educacional. Outro ponto em destaque é que, apesar de terem realizado alguns cursos, nenhum sobre a temática das relações étnico-raciais foi mencionado. Apenas as discussões sobre metodologia de ensino, projetos de intervenção, legislação/normatização e avaliação foram reconhecidos. Cabe ressaltar que essa política educacional é essencial para a superação das

desigualdades raciais no país, mobilizando não apenas o estado do Mato Grosso, mas toda a sociedade.

Insistimos com a frequência da inclusão de cursos de formação que tenham incluído a EREER:

Acredito que não. Como se trata de um tema novo dentro do âmbito escolar, que exige sua obrigatoriedade dentro do currículo dos alunos, isso implica que as formações de agora em diante visem contemplar essas demandas. (Professor Lucas, 2020).

Nunca. E eu, como disse, estou em 13 anos na área da educação; eu não me recordo de ter tido uma formação nesse sentido. (Professora Suzi, 2020).

Olha, eu acredito que sobre a diversidade sim, mas o foco sobre as questões raciais não. Sempre é outros temas, planejamento, BNCC, Prova Brasil e Ideb, que é o que mais interessa o estado: elevar a nota. (Professora Marcia, 2020).

Desde o ano de 2018 em que estou na escola, o Cefapro não realizou nenhum curso relacionado às questões étnico-raciais. (Professor José, 2020).

Que eu me recordo, não. Se também foi realizado, não foi enviado convite para escola, pois a coordenação não comentou nada. Mas eu acho importante fazer um curso sobre a diversidade e chamar os professores para participar, pois vai ajudar no nosso conhecimento, e ajudar a lidar com as coisas que acontecem no cotidiano na escola, e por não saber muita coisa a gente não sabe resolver corretamente. (Professora Elizangela, 2020).

Não, nunca realizou. Pelo menos nas escolas que eu já trabalhei, eu nunca presenciei nem participei de nenhum. (Professora Nilcete, 2020).

Podemos supor que as ações dinamizadas pelo Cefapro apresentam disjunções preocupantes, tendo em vista as narrativas docentes, e a ausência de propostas voltadas para a EREER. Outro dado importante, que reforça a ausência da política relaciona-se com a ausência de professores formadores em seu quadro efetivo que possuam formação específica, direcionada para a referida discussão. Assim, os profissionais de outras áreas (os que

dinamizam a formação) tendem a diluir os conteúdos, tornando a discussão desse tema superficial. O estado - representado pelo Cefapro -, precisaria contribuir com ações mais concretas para que as instituições de ensino pudessem reformular seus currículos e suas práticas formativas.

A nosso ver, as fragilidades presentes nas políticas de formação, têm dificultado o processo de construção de outras ambiências formativas e, com isso, reforçam processos marcados pela negligência. Tendo em vista o conjunto de conteúdos presentes na legislação que muda a lei de diretrizes e bases, buscamos compreender a capilaridade dessa mudança e como tem permeado os momentos de formação. Chama a atenção a percepção de Suellen e de Lucas:

Na minha observação, foi trabalhada de forma esporádica no ano e com maior profundidade no mês de novembro, com o Dia da Consciência Negra [...] penso que de forma sucinta foi explorado nos debates sobre etnosaberes. (Professora Suellen, 2020).

Como já foi salientado anteriormente, por se tratar de um tema relativamente novo e que tem ganhado espaço e, como resultado disso, cada vez mais explorado, principalmente no contexto escolar em virtude de sua obrigatoriedade. Mas ainda é um tema que não é tratado com tanta relevância [...] logicamente, os outros temas, assim como as relações étnico-raciais, se tornaram um tema secundário para discutir nas formações. (Professor Lucas, 2020).

Os depoimentos da professora Suellen e do professor Lucas confirmam as discussões trazidas por Ribeiro (2016), no sentido de que os estudos e/ou debates sobre as relações étnico-raciais e as diversidades em geral, quando são abordadas na formação em algumas escolas, geralmente ocorrem de forma pontual, alusivas a uma data comemorativa, descontinuamente, trazendo apenas o fragmento da história e não como ela ocorreu de fato. Pelos relatos, essa ação realizada não contempla as diretrizes que orientam uma proposta que vise gerar políticas de combate ao racismo e

discriminação. Entendemos que essa não é uma tarefa fácil, pois envolve resistências e poder.

Nesse sentido, podemos afirmar que é preciso um caminho para pensar uma educação transformada, ressignificada, aquela que está no pensar e agir a partir das opções decoloniais, que consistem em aprender a desaprender e aprender a reaprender, desvinculando-se dos fundamentos genuínos dos conceitos e conhecimentos ocidentais. Pode-se afirmar que a temática não tem sido discutida possibilitando o fortalecimento das desigualdades étnico-raciais no espaço escolar. Clama atenção o que declaram Suzi, Marcia e José:

Não foi trabalhado, nem foi cogitado esse tema. Só algumas vezes que relatei que nossa colega deu a ideia de fazer no mínimo no dia 13 de maio e 20 de novembro e não foi acatado. Acho que seria importante trabalhar as questões raciais na formação, pois iria ajudar a conhecer as leis e propor atividades em todas as disciplinas, não só numa. Pois eu acho que a maioria da nossa escola não tem conhecimento sobre essas leis. Até porque temos muitos professores que estão há muito tempo na escola e na educação, ditos “dinossauros”, enxergam sempre a mesma coisa, não ver as outras coisas que ocorrem na escola e ficam presos a só alfabetizar. Então tudo isso deveria ser trabalhado na formação para ajudar lidar com isso. Mas, muitos não querem nem saber. (Professora Suzi, 2020).

Esse tema não foi trabalhado, não, faz anos que não discutimos ele na formação. Até nas outras escolas que já trabalhei esse tema não era trabalhado. Sobre as questões raciais, é uma coisa que ninguém está nem aí; era para ser trabalhado, mas não é importante na visão de muitos na escola. (Professora Marcia, 2020).

Não foram trabalhadas as relações étnico-raciais na minha escola, com exceção da semana da Consciência Negra, onde cada professor desenvolveu alguma atividade em sua sala de aula, mas sem integração com algum projeto maior da escola. A temática das relações étnico-racial não esteve contemplada na formação continuada. (Professor José, 2020).

As narrativas sugerem que a educação das relações étnico-raciais aparece timidamente na política de formação continuada em algumas escolas no estado de Mato Grosso. Nessa lógica, histórias são silenciadas e a imagem das populações negras continua soterrada. Aceitamos que é preciso pensar em prática educativa em chave decolonial, capaz de propiciar deslocamentos filosóficos e epistemológicos.

O fragmento seguinte é um importante indício sobre os atravessamentos que estão às margens, ou seja, na nossa compreensão, sob silenciamentos:

Não, em nenhum momento discutimos a temática ou como trabalhar essa temática dentro da formação continuada. Eu acho que o motivo desse tema ser trabalhado todos os anos seria importa para sensibilizar os alunos para essa temática, para compreenderem e respeitarem a luta do povo negro, para se autoaceitarem, para entenderem que somos fruto da miscigenação e não olhar mais para o negro com preconceito, e como coitado, mas respeitar todo mundo. (Professora Nilcete, 2020).

Ao incorporarmos os achados das pesquisas sobre EREER e alternativas pedagógicas, entendemos quais as chances de instituímos currículos decoloniais no sentido dado por Miranda (2013). E, sob tal abordagem, aumentaríamos as saídas já existentes para oxigenarmos nossas propostas descolonizadoras. As consequências da negação da demanda já defendida por outros estudos e que se relacionam com a EREER são diversas. Podemos supor que o relato da professora Nilcete reflete preocupações que não diferem das lutas dos movimentos sociais negros, que surgiram, dentre diferentes demandas, como espaço educativo, de luta sociopolítica, pedagógica, de resistência e de enfrentamentos diante das injustiças sociais e preconceitos. Ao criar estratégias e possibilidades de transformações sociais, a narrativa da professora reforça o discurso da reivindicação dos movimentos sociais.

Na produção já consolidada sobre projetos e propostas para atender as exigências da EREER, pode-se observar como os estudos

e pesquisas destacam os principais obstáculos encontrados. Verifica-se um quadro situacional onde prevalece uma visão limitada de interculturalidade e, conseqüentemente, a gestão pública do sistema educacional tem desconsiderado a diversidade em seus projetos políticos de formação. As limitações são perceptíveis e, mesmo com um discurso afirmativo, com documentos bem elaborados, como já demonstrado neste trabalho, há evidências de que estamos distantes de mudanças substanciais. Essa ausência de debate, segundo a professora Carla, tem reforçado nos alunos e em profissionais da educação práticas racistas, ao passo que, segundo ela, a discussão poderia lhes trazer uma reflexão sobre os atos cometidos, às vezes expressos de forma implícita, outras vezes explícita:

Não. Embora fosse extremamente necessário. Práticas racistas foram por vezes praticadas por profissionais docentes de diferentes níveis de atuação na escola, e a discussão iria ajudar a perceber isso e tentar mudar as atitudes. Apesar de uma maioria de estudantes negros e pardos, a escola não contribuiu para os processos de construção positiva dessa identidade. (Professora Carla, 2020).

Essas inquietações sobre os processos discriminatórios que emergiram na interpretação de Carla indicam aspectos de uma realidade que atinge diversos espaços educacionais, haja vista que as (os) profissionais parecem desconhecer processos históricos e, por isso, não identificam as lutas que foram/são travadas diariamente pela população negra, acreditando que o preconceito não existe/ou que se trata de *vitimismo* por parte desse segmento. Podemos afirmar que a formação continuada dos professores para a ERER precisa estar ancorada na ideia de que é possível fomentar reflexões sobre o reconhecimento, os preconceitos, a aceitação do outro, os valores, os documentos normativos, entre outros, buscando a igualdade de direitos e a diversidade. Diante do relato, podemos considerar que o racismo tem permeado o espaço escolar,

estabelecido na forma teórica e ideológica, configurando-se nas práticas de alguns professores de forma ora revelada, ora não.

Entende-se que a formação aqui analisada tende a contribuir de forma mais significativa em sala de aula, dando condições para que o/a professor/a consiga construir ambiências que favoreçam o senso crítico diante das inúmeras formas de desigualdade. Nessa linha, os relatos de Suellen, Lucas e Teresinha são orientadores para nossa percepção:

Os momentos de formação são, além de estudos e novas perspectivas educacionais, possibilidades de trocas. E quando digo troca é em um sentido de problemática que envolvem a educação no Brasil e os enfrentamentos em sala de aula, bem como possibilidades de estratégias para estes enfrentamentos. Então, buscava a partir desses encontros perceber que as dificuldades e os enfrentamentos eram mais comuns do que imaginava. (Professora Suellen, 2020).

É tão importante na rotina do profissional a formação que amplia o nosso horizonte e a gente se vê como um ser limitado. Percebemos então que não somos detentores da verdade e, segundo, não basta ter experiência ou domínio do conteúdo; é necessária ferramenta certa para os diferentes momentos da vida escolar do aluno. (Professor Lucas, 2020).

Sim, pois através dos momentos formativos é possível ampliar os horizontes, compreender diversos contextos e se apropriar de novos conhecimentos. Procuo considerar as ações pedagógicas e metodologias dos colegas de trabalho que foram plausíveis, pois durante o compartilhar de ideias, surgem novas ideias que revelam uma diversidade de prática oportunas e dignas de serem aplicadas e/ou adaptadas em sala de aula. (Professora Teresinha, 2020).

Por meio das narrativas dos professores, foi possível identificar a concepção sobre o que é a formação continuada para esses docentes, e os resultados positivos que podem ser gerados a partir dela. Essa compreensão deve ser considerada no momento da elaboração dos projetos de formação, possibilitando que esses profissionais tenham sua identidade representada, seus anseios

atendidos e suas práticas valorizadas. Nossa percepção sobre o mosaico construído pelo conjunto de profissionais é de que os saberes docentes – historicamente soterrados pelos discursos oficiais – saem das margem e se deslocam para o centro, recuperando o *status* perdido. Os conhecimentos e saberes docentes adquiridos na formação inicial e profissional desmascaram discursos que obstruem nossa apreensão do quadro situacional efetivo que enfrentam. O professor José afirma o seguinte:

Sim, considero muito importante. Esse momento de formação continuada é o espaço onde podemos discutir sobre temáticas voltadas para nossa realidade da sala de aula, buscando, dessa forma, melhor sobre prática, encontrando novos métodos de ensino, compartilhando experiências de vivências, bem como a importância de se manter a unidade da equipe escolar. (Professor José, 2020).

Sua percepção tem a ver com aspectos do reconhecimento e valorização dos saberes docentes fundamentais para a dinâmica adotada na formação continuada. Para Lucas, essa formação pode ser vista como um caminho incômodo, pois desconstrói visões cristalizadas de mundo:

Talvez a maior resistência dos docentes quando se trata da formação continuada seja essa em que implique a necessidade de mudança na postura do docente em relação a sua prática. Por isso, a troca de informações ou de vivência na formação fortalece ou até mesmo facilita essa transição ou quebre qualquer resistência para que, de modo efetivo, isso reflita em práticas de ensino mais eficientes e duradouras. (Professor Lucas, 2020).

Vimos como as/os coautoras/es reconhecem a importância da formação e, ao mesmo tempo, querem ter a garantia da autonomia e maior apoio daqueles que conduzem as ações:

Sim, eu acho. Mas preciso de apoio do Cefapro e coordenação para ajudar nas práticas em sala de aula, propor atividades diferenciadas para os alunos, até na reflexão do planejamento, se deu certo ou não. (Professora Marcia, 2020).

Eu reconheço que é importante, mas, ultimamente, com a mudança de oferta da EJA, não temos mais autonomia para trabalhar as especificidades da EJA. A sensação que eu tenho é que eles já mandam [o projeto formativo] tudo pronto para a gente ler, discutir e alterar, mas qualquer alteração ou sugestão que fuja do que eles querem é barrado. O único momento que o que é estudado implica em sala de aula é quando temos que fazer intervenções e mandar o relatório para o Cefapro; mesmo assim, as intervenções são feitas na escola e nas salas de aula, mas os professores totalmente perdidos de como proceder porque não é esclarecido de maneira eficaz aquilo que eles querem que a gente faça. (Professora Nilcete, 2000).

Os relatos das professoras Nilcete e Marcia indicam preocupação com as urgências localizadas incluindo preocupação com as disjunções apresentadas. Expõem um sentimento de abandono por parte do Cefapro, mas ao mesmo tempo reivindicam seu fortalecimento para melhor encaminhamento das políticas de formação continuada. Com a instabilidade que marca o centro, suas fragilidades aparecem entre professoras/es, que passam a desvalorizar a formação. A proposta estabelecida para o ano letivo de 2019 no Projeto de Formação da/na escola não veio ao encontro das necessidades, conforme a visão de Carla e de Nilcete:

Descolado da realidade e das necessidades da escola. Esvaziado de sentido, a prova é a pouca adesão do grupo ao debate, que limita os encontros a uma aula expositiva. A ausência de conexão entre os encontros e finalmente a falta de impacto do projeto na gestão da unidade escolar. (Professora Carla, 2020).

Eu penso que ele deveria abranger temas relevantes para a realidade escolar; sendo assim, cada escola teria autonomia para sugerir e trabalhar temas específicos. Eu penso que esse momento de formação deveria capacitar e formar o educador para trabalhar com as adversidades ou com métodos e temas relevantes à sua área de formação. Mas da maneira como ele acontece e é imposto, não. Não acrescenta em nada, fica uma sala cheia de professores, onde um coordenador pede para um professor ler o documento que está projetado no datashow e os demais professores nem prestam atenção, mexem no celular ou fazem diário no notebook. O coordenador pergunta se alguém

tem alguma dúvida, se gostaria de pontuar alguma coisa e normalmente a sala permanece em silêncio. (Professora Nilcete, 2020).

Seus depoimentos provocam a reflexão crítica a respeito dos processos históricos do descompromisso do Estado, quando nega acesso para profissionais que estão no espaço escolar. A demanda inclui uma série de sugestões do coletivo. Pode-se afirmar que os silenciamentos incluem a agenda propositiva do corpo docente.

Uma problemática identificada no conjunto das entrevistadas está relacionada com a abordagem adotada vista como pouco atraente. Indicam que as temáticas não incluem as sugeridas pelos grupos interessados e, nesse percurso, são reforçadas posturas menos horizontais e mais verticais.

A professora Nilcete destaca que *“o coordenador pergunta se alguém tem alguma dúvida, se gostaria de pontuar alguma coisa e normalmente a sala permanece em silêncio”*. Sobre tal reação, temos algumas pistas sobre o *“silenciamento estratégico”* também por parte de muitos das/os partícipes. Essa combinação fragiliza o encaminhamento desejado reforçando a manutenção de uma atmosfera permeada pela colonialidade do saber e do ser.

Percebe-se, na totalidade dos depoimentos, fragilidades importantes alinhadas a um projeto descaracterizado, tendo em vista o que apreendemos da história de conformação do Cefapro. Mencionou-se características como uma *“formação aligeirada”*, e que cumpriria com o protocolo exigido. Professoras/es, nesse processo, tendem a um afastamento por considerarem a predominância de uma estrutura atravessada por relações assimétricas de poder que, por sua vez, não impulsionam rupturas. Sobre isso, aprende-se com Miguel Arroyo (2013) sobre os riscos de uma concepção que forma profissionais *“transmissores de conhecimento”*.

Na contramão desse estado de coisas, observamos reações que expressam frustrações por parte de algumas das pessoas entrevistadas já que acompanham a linha do tempo de um movimento fundamental e que colocou o estado do Mato Grosso

como vanguarda. Por conta disso, caberia considerar suas insatisfações que entrecruzam os depoimentos e que se alinham com a crítica decolonial. Sobre isso, caberia recuperar o que defende Catherine Walsh (2005, p. 24):

La decolonialidad implica partir de la deshumanización – del sentido de no existencia presente en la decolonialidad (del poder, del saber y del ser) para considerar las luchas de los pueblos históricamente subalternizados por existir en la vida cotidiana, pero también sus luchas de construir modos de vivir, y de poder, y del saber y de ser distintos [...] hablar de la decolonialidad es visibilizar las luchas en contra de la colonialidad pensando no solo desde su paradigma sino desde la gente y sus prácticas sociales, epistémicas y políticas.

Ao concordarmos com Walsh entendemos que as práticas culturais soterradas pela engrenagem colonial, ainda vigente, afetam a performatividade das populações racializadas (afrodescendentes e povos originários). As observações realizadas pelas professoras Carla e Nilcete ajudam a entender nuances de uma experiência em curso, uma experiência que denuncia a predominância da invisibilidade da afro existência. A dinâmica existente - vista sob tal lupa -, aponta lacunas a serem criticadas, já que essas insuficiências retardam a sensibilização de um coletivo indispensável para avançarmos em termos da mediação cultural e de seleção curricular.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Com base nos descritores *Práxis educacional*, *Projeto Educativo*, *Diversidade na Escola* e *Formação continuada*, encaminhamos o trabalho de análise, visando conhecer alguns achados sobre o percurso do grupo entrevistado. Observamos como se dá a presença do debate sobre educação das relações étnico-raciais (ERER) com o objetivo de avaliar a capilaridade de uma política que, a nosso ver, é de educação intercultural, de educação para a “diversidade à brasileira”. Ratificamos as nossas hipóteses iniciais: o estado do Mato Grosso apresenta um conjunto de documentos e de planos de ação que anunciam uma política de formação continuada. Ao mesmo tempo, se consideramos os relatos do grupo aqui inserido, como coautor da tese, o que se vê são disjunções preocupantes, tendo em vista que a dinâmica organizacional pouco tem se alinhado com as demandas reais de quem atua nas instituições escolares.

Das questões orientadoras, privilegiamos aquelas relacionadas com as estratégias do estado para conduzir as etapas do seu plano de ação. Entendemos que as memórias coletivas são reveladoras e podem ser um gancho para reorientarmos nossas abordagens e modos de reconhecer os vínculos com a coletividade. Nossa pesquisa suscita novas perguntas sobre as insuficiências que emergiram na avaliação da capilaridade da política educacional e a diversidade cultural brasileira.

Os vetores com os quais vimos trabalhando, definem as diferentes análises produzidas no âmbito dessa tese. A abordagem orientadora e que figura como subsídio epistemológico, está alinhada com contra narrativas docentes, sendo essa uma opção marcante, que exige a perspectiva da coautoria.

A chamada “violência de Estado” é um dos mais graves, dentre os temas presentes na pauta dos movimentos sociais. Tem sido analisada com maior preocupação em virtude das sucessivas

agressões que caracterizam a violação aos direitos coletivos em todo o território brasileiro. Reconhecemos como, nas duas primeiras décadas do século XXI, a luta do Movimento Negro (MN) foi internacionalizada, justamente pela sua exemplaridade nas formas de exigir e de impulsionar a adoção de políticas de reparação para as populações negras. Chama a atenção as alternativas que adota no enfrentamento de golpes sucessivos. O debate sobre transposição cultural trata das assimetrias de poder e engrenagens de dominação e, conseqüentemente, essa luta exige outras vias de politização dos profissionais da educação.

O quadro situacional do Mato Grosso, está diretamente relacionado com as urgências apontadas na agenda por reparação. Com essa pista, foi possível valorizar o arco filosófico produzido nas instâncias organizadas nas bases, onde estão os movimentos sociais. Decerto, a educação tem sido o campo estratégico para a consolidação das propostas impulsionada em prol da justiça e da inclusão. Por tudo isso, nossa análise se conecta ao tema das disputas engendradas pelas comunidades periféricas, pelos quilombolas, por intelectuais-ativistas e, ao mesmo tempo, por grupos de docentes em exercício, que reivindicam alternativas para a diminuição das desigualdades raciais. Para um exercício de retomada do problema do Mato Grosso, e de suas populações historicamente soterradas, fez diferença compreendermos itinerários de insurgência coletiva e, sobretudo, entendermos que a Educação nunca saiu do centro das agendas por reparação e inclusão social. Importa ressaltar, ainda, o êxito de um processo que alcançou a formulação de políticas efetivas com regulamentações e planos para a EREER.

Discussões sobre a diversidade, foram cruciais nessa jornada de desconstruções relacionadas com a transposição cultural. A Lei n.º 10.639 (2003) e, posteriormente, a Lei n.º 11645 (2008) promoveram desestabilizações necessárias e deram subsídios para outras movimentações curriculares. Vimos, como pontos desafiadores, que é preciso entender que sem uma perspectiva de repactuação, dificilmente o Estado poderá romper com uma série de

representações já criticadas pelas diretrizes para a EREER. Propomos trabalhar na perspectiva decolonial pelo compromisso de fomentar o debate sobre dialogicidade incluindo críticas contundentes sobre o lugar da educação para as relações étnico-raciais.

Importa assumirmos que nosso compromisso, com a pesquisa acadêmica é também o compromisso com um campo político e, sendo assim, a crítica a ser formulada alinha-se com o reconhecimento da demanda da sensibilização dos/das profissionais da educação. Com esse intuito, foi decisivo centrar em um mosaico interpretativo que favorecesse rupturas com a colonialidade do poder, e o contexto privilegiado foi o Mato Grosso.

O soterramento causado por inspirações coloniais, no Brasil, transformou manifestações em “baixa cultura”, promovendo hierarquizações em que o Rasqueado, Chorado, Congo, Cururu, Siriri, entre outras expressões, fazem parte de um leque expressivo ainda definido como “folclore”. Do mesmo modo, os instrumentos, como a viola de cocho, ganzá e mocho, o são. Ao reivindicarmos nossas narrativas, o repertório fixado à margem muda de *status*, assumindo outro *locus* como parte de um conjunto de multilinguagens das africanidades. Nesse caminho, a agenda posta em marcha pelas associações do MN deve ser analisada em camadas por apresentar desdobramentos que explicam a gênese de outras tantas instâncias que se figuraram como motores para a ascensão do debate das desigualdades raciais.

Para a pesquisa de doutorado, abrimos o debate sobre a questão das culturas clandestinizadas nos currículos organizados para a formação continuada. O exercício empreendido foi para analisar aspectos das políticas públicas para formação continuada de professoras/es em Mato Grosso a partir da demanda por uma Educação das Relações Étnico-raciais (ERER). Levamos em conta o trabalho do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (Cefapro) e as representações construídas por grupos de profissionais da rede estadual, acerca de suas experiências formativas, nessa instância. Incluímos dados dos itinerários que marcam a criação e a consolidação do Centro, bem

como as formas de orientação/normatização de uma política educacional. Foi possível entender etapas pelas quais se elaborou a referida proposta, além de avaliarmos a agenda por justiça epistemológica e por reconhecimento das urgências curriculares.

Buscamos considerar fontes que não fossem apenas as que cristalizam os conhecimentos herdados do projeto educacional dos colonizadores, na América Latina. Com essa orientação, propomos trabalhar na perspectiva do pensamento decolonial pelo compromisso de insurgir com contra narrativas docentes e, em diálogo com proposições deixadas à margem. A pesquisa partiu de uma abordagem qualitativa, com observações de cunho etnográfico. Realizamos entrevistas semiestruturadas e agregamos análise documental.

Os resultados apontaram que o grupo de profissionais considerado reconhece a problemática que inclui insuficiências político-filosóficas. A demanda por Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) é mencionada com observações sobre o que ocorre no campo de trabalho. Esses apontamentos nos levam a reconhecer problemas que limitam a efetividade de projetos interculturais em um contexto que se traduz pela pluridiversidade mato-grossense. Emergiram questões sobre a falta de autonomia da comunidade escolar na tomada de decisões que incidem no desenho realizado pela gestão pública.

Nossas análises abrem caminho para compreendermos tramas relacionadas com a colonialidade do poder/saber, no referido território. As narrativas docentes revelam traços de incongruências e esses traços aparecem na crítica ao processo de escolha das temáticas para o processo de formação. Além disso, revelam insuficiências, tais como o fato de não se contemplar as realidades vivenciadas nos cotidianos das instituições escolares. Observam que existe um falso discurso de valorização de suas performances. Assim, sustentam que suas demandas não são abrigadas.

Sabemos, conforme resultados já divulgados, que somos recordistas mundiais de injustiça social e que esse fenômeno atinge, sobremaneira, as populações mais vulnerabilizadas, sendo o caso

dos povos tradicionais e dos (as) afrodescendentes. Entre os principais determinantes da desigualdade está o racismo, que garante, nos espaços educacionais, experiências dolorosas e com consequências psíquicas avassaladoras. É importante entender que as injustiças curriculares são também desdobramentos de um quadro situacional grave marcado pela sua invisibilidade. Defende-se, portanto, a valorização de pesquisas apoiadas em narrativas docentes e estudos que adotem cartografias e mapas sobre a condição enfrentada em contextos em que as populações racializadas estão presentes. Para sustentar essa defesa, consideram-se as narrativas dos/as participantes, coautores/as da tese, que ratificam a situação de autonomia relativa. Isso porque a interpretação que alcançamos, com o conjunto de depoimentos apresentados, é de que os saberes docentes não foram potencializados. Pode-se afirmar que, no Centro, são mantidos referenciais que solidificam assimetrias que afetam os currículos praticados.

A nosso ver, a pesquisa é resultado do compromisso com as coletividades com as quais experimentamos as identidades múltiplas (e necessárias), nessa área. Consequentemente, trata-se de resultado de uma opção que envolve reflexões sobre o *ethos* sociopolítico no campo educacional e, sobre a centralidade da formação de profissionais que atuam nos sistemas de ensino. Retomamos, para concluir, as linhas que orientaram nosso passo a passo, sem deixar de dar ênfase aos aspectos-chave das políticas públicas para formação continuada de professoras/es. Tal empreitada incluiu análises sobre a capilaridade da Educação das Relações Étnico-raciais (ERER), no âmbito do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO).

Aprendemos sobre como - no âmbito das instâncias do sistema educacional -, os debates acerca das políticas públicas, com o foco na ERER, começaram a ganhar espaço na Secretaria de Estado de Educação por meio das reivindicações de movimentos antirracistas organizados e que cobraram a inclusão do temário da pluridiversidade (filosófica, epistemológica, estética, entre outras

dimensões). Apesar das instituições escolares receberem as populações racializadas, as discussões sobre sua demanda por justiça curricular não são contempladas de modo a alcançarem resultados robustos. Podemos supor que o silenciamento dos saberes colocados à margem ainda é um desafio para a formação continuada.

Os dados aqui apresentados evidenciam que algumas etapas foram superadas e essa linha do tempo possui o objetivo de favorecer o reconhecimento do já proposto pelos núcleos dos movimentos sociais. Passa a ser uma exigência a adoção de estratégias e tecnologias que absorvam um mosaico interpretativo sobre a *pluridiversidade mato-grossense*, impulsionando a crítica e a tomada de outro posicionamento. A nosso ver, é importante que a EREER ganhe terreno no campo específico, tendo em vista que o estado segue em dívida com as populações afetadas pelo racismo estrutural e por perdas diversas.

É preciso que os profissionais da educação tenham a oportunidade de participar da elaboração das propostas formativas, incluindo as experiências reais com as práticas desenvolvidas no dia a dia escolar. Entendemos que, se não houver essa interação, as mudanças com relação à EREER tendem a permanecer, apenas nos discursos, nos documentos curriculares, entre outras formas que não sejam ligadas à prática. A pesquisa demonstrou que o processo de formação continuada, no estado de Mato Grosso, desponta com inúmeros desafios e, sobretudo, com o compromisso de organizar uma agenda interpenetrável que contemple o ideário da educação antirracista. Ao considerarmos a legislação existente, exige-se um processo com capilaridade para absorver um mosaico que incida na realidade de profissionais, levando-os (as) a problematizar as práticas pedagógicas, sendo essa uma articulação cada vez mais abrangente, resultando em *práxis* emancipatórias no acontecimento comunitário próprio das escolas.

Reconhecemos esforços diversos para a mobilização realizada pela gestão pública, visando compor e atender as exigências legais do final dos anos de 1990. As populações racializadas têm

enfrentado os estigmas e suas consequências devastadoras. E, nesse contexto, entram em disputas educacionais, em geral, e apresentam importantes reivindicações com o protagonismo das esferas e nucleações do MN do Brasil. São embates travados, com intuito de garantir nas três esferas de governo políticas públicas que pudessem promover a EREER, além de impulsionar mudanças no quadro de negação que se apresenta, em todos esses níveis. Com base nas entrevistas realizadas e a análise documental (Leis, Diretrizes, Parecer, Resoluções, Orientações Curriculares, Projetos de Formação), entende-se que houve os esforços empreendidos nas diferentes etapas planejadas.

Não obstante, essas interpretações possíveis, com a escuta sensível, com um olhar atento para construir um panorama com foco nas políticas educacionais, exigiram atenção para rever as entranhas de disputas políticas, epistemológicas e filosóficas, que envolveram docentes, grupos comunitários e gestão pública. Realizamos esforços para alcançar um Estado da Arte, privilegiando nuances de críticas de relevância acerca das políticas curriculares e acerca das políticas de Formação Continuada. Vimos como são potentes as ambiências de disputa de narrativas, por dentro do sistema de ensino do Estado do Mato Grosso. Ao mesmo tempo, essa aproximação com o campo de pesquisa abriu novas frestas interpretativas para compreendermos tramas relacionadas com as camadas sobrepostas da colonialidade do poder e do saber, nessa esfera.

As narrativas construídas pelo grupo de professoras/es com as (os) quais dialogamos nos permitem afirmar que, para a implementação da EREER, no espaço escolar, é indispensável uma formação docente que atenda os seus anseios, para não se restringir à prática do excesso dos discursos e à pobreza das práticas formativas. Trata-se, portanto, de um somatório de forças, de corresponsabilidade entre a gestão da Secretaria de Estado de Educação, do Cefapro e das unidades de ensino, permitindo escutar as vozes de seus profissionais, que vivenciam a diversidade racial na dimensão dos conteúdos e na dimensão pedagógica. É

preciso entender que, sem essa parceria, dificilmente o estado terá um resultado positivo nas políticas formativas para a EREER em suas escolas.

Os resultados apontaram, que o grupo envolvido reconhece a importância da formação continuada para sua prática pedagógica. Com os relatos, foi possível visualizar a falta de autonomia como uma demanda central. As reflexões abrem caminho para novas discussões sobre as disputas e rupturas exigidas no tempo presente. Concordamos que o Cefapro, como órgão responsável por dinamizar a política, tem como parte de suas demandas, assegurar que a EREER se materialize e que seja desenvolvida com iniciativas efetivas, ganhando, pouco a pouco, capilaridade.

Podemos afirmar que o levante negro do final do século XX foi marcado pela criação de instâncias de decisão e de órgãos comprometidos com narrativas descolonizadoras. Ao interpretarmos o lugar de importância dos movimentos sociais, entendemos os vetores que nos catapultaram para essa tese. Entender a dinâmica do Cefapro passou a ser fundamental para interpretarmos disputas de narrativas que marcaram o início e o tempo presente. Como parte dos resultados, destaca-se a perpetuação de um fenômeno que ofusca percepções desenvolvidas em comunidades de resistência sociocultural. Quando aceitamos o exposto no conjunto das narrativas docentes, vimos que as dinâmicas esbarram nas perspectivas emancipatórias elaboradas e defendidas por nucleações e organizações dos movimentos sociais.

Para enfrentarmos os dilemas que emergiram com as ondas conservadoras e que aproximam o país de projetos de eliminação do “diferente”, é imprescindível ouvirmos profissionais que trabalham em contato com as famílias situadas nas bases e que dependem das experiências garantidas nas escolas. Ao trabalharmos com abordagens anticoloniais, faz diferença insistirmos com a ampliação de concepções de pesquisa e, por isso, a coautoria reorienta as travessias que fizemos para entender onde se localizam as alternativas.

Podemos entender que os depoimentos indicam outros contornos ainda não alcançados e outros itinerários coletivos. Ao inserirmos, na pesquisa que desenvolvemos as narrativas das (os) profissionais da sala de aula, ratificamos as perspectivas com as quais nos alinhamos. Interessamo-nos por aspectos das políticas para EREER no Estado de Mato Grosso, e demos ênfase para o importante papel do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO). Do mesmo modo, o pressuposto da educação intercultural e das pedagogias decoloniais indicam as potencialidades que animaram a criação de um *locus* de aprendizagem relevante.

Podemos ampliar o debate reconhecendo as urgências de um contexto desafiado pelos impactos dos discursos sobre estado mínimo. Numa sociedade pluridiversa, como a mato-grossense, teremos que defender uma proposta curricular e pedagógica que se conecte com a sua realidade e com os desdobramentos das desigualdades profundas. Não será possível, a nosso ver, adiar tarefas inclusivas que possam impactar os sistemas de ensino tão atacados por forças conservadoras que advogam a favor da mercantilização da vida e que colocam como meta a privatização de tudo, retirando do estado sua missão educadora e sociopolítica. A responsabilidade do antirracismo é de todos (as). No campo educacional essa é a convocatória descolonizadora capaz de alimentar nossas utopias emancipatórias e de promover viradas políticas e epistemológicas de grande envergadura. Pelo já investigado, não se dará com a elaboração de uma política e com um *corpus* que inclua uma legislação específica. A gestão educacional e as comunidades escolares têm, como parte dos seus desafios político-pedagógicos, reiniciar a reinvenção de ambiências formativas e, assim, impulsionar a crítica aos currículos praticados. Será decisivo insistir com a concepção de educação intercultural a partir das especificidades do Brasil profundo, onde se localizam populações quilombolas e populações indígenas. Como apontado, no início desse trabalho investigativo, entende-se que a adesão das/os profissionais envolvidas/os, tais como professoras/es,

gestoras/es, e sujeitos coletivos como os movimentos sociais, é decisiva para o enfrentamento das práticas violentas, asseguradas por uma atmosfera de necropoderes. Por tudo isso, identificamos lacunas que não serão preenchidas por essa pesquisa, mas que acenam para a necessidade de outras imersões no estado de Mato Grosso e no país como um todo.

Em um país, em profunda crise sociopolítica e educacional, se exige maior mobilização para que se interrompa as violências em curso. A “Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira” (COIAB) e a “Coalizão Negra por direitos” estão mobilizadas para defender seus respectivos territórios e denunciam os múltiplos ataques sofridos, sobretudo, nos anos mais intensos da pandemia de Covid-19. Tais coletivos estão em todo o país e dão exemplos de uma dinâmica organizacional coerente. Com uma intensa atividade - em âmbito nacional e internacional -, se movimentam reivindicando a implementação de políticas de proteção e o reconhecimento dos riscos que passaram a sofrer com a ausência de políticas sociais específicas. Por tudo isso, o compromisso do campo educacional é maior tendo em conta a contrapartida que se exige, após anos de trabalho na base. Foi com essas instituições que vimos como os movimentos sociais nos educam e nos comprometem com a justiça curricular.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2013.

ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 13, n. 10, 2005. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 17 mar. 2021.

ANFOPE. Manifesto da ANFOPE em defesa da democracia. 2020. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.-Manifesto-ANFOPE-emdefesa-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-da-democracia-01032020.pdf> Acesso em 12 de fev. de 2021.

ANPED. **Manifesto contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica**, 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica> Acesso em 04/03/2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? Currículo sem Fronteiras**, v. 3, p. 28-49, 2003.

_____. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARRUDA, Rosana Fátima de. **Motivação e educação para as relações étnico-raciais: paradigmas e desafios em uma escola de Cuiabá-MT**, 2014. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2014.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Disponível em: Acesso em 18 jun. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. 2004.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/1996**, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores. Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

_____. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 14 de julh. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

_____. Ministério da Educação. **Medida Provisória nº. 111 de 21 de março de 2003**, Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2003/medidaprovisoria-111-21-marco-2003-496057-norma-pe.html> Acesso em 25/03/2021.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Lei Federal nº. 10.678**, cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, <https://legis.senado.leg.br/norma/552554> Acesso em 25/03/2021.

_____. **Lei nº 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961** - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em: 15 dez. 2020.

_____. **Lei nº 5692/1971, de 11 de agosto de 1971** - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 15 dez. 2020.

_____. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 dez. 1996.

_____. **Lei 11.494/2004, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o Art. 60 do ADCT; altera a Lei 10.195/2001, revoga dispositivos das Leis 9.424/1996, 10.880/2004 e 10.845/2004. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 de jun.2007.

_____. **Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de educação PNE e dá outras providencias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 18/01/2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/>

agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 26 fev. 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> . Acesso em: 10 fev. 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2/2015**, de 09 de junho de 2015, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf Acesso em 26 fev. 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Resolução CNE/CP no 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em 02/02/2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação **Parecer CNE/CP Nº: 14/2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). pp.37.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3**,

de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

_____. **Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

_____. **Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997.** Brasília: 1997a. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109454/decreto-2264-97>. Acesso em: 19/03/2021.

_____. **Decreto nº 6.755 de 2009.** Institui a Política Nacional de formação de profissionais da Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-norma-pe.html> Acesso em 19/03/2021.

BALL, Stephen John. 2004. **Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar.** Educação & Sociedade, 25(89):1105-1126. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002> Acesso em: 15 jul de 2019.

BIESTA, Gert. 2013. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano.** São Paulo, autêntica, 208 p. BORGES, Maria Célia.; AQUINO, Orlando Fernández.; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011.

BOTELHO, Louise Lira Roedel., CUNHA, Cristiano Castro de Almeida., & MACEDO, Marcelo. (2011). O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão E Sociedade**, 5(11), 121-136. <https://doi.org/10.21171/ges.v5i11.1220> Acesso em 15/06/2019.

CANEN, Ana.; OLIVEIRA, Angela Maria Arêas. Multiculturalismo e Currículo em Ação: Um estudo de Caso. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, set./dez., nº 21, 2000, p. 61-74.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641-661, Dec. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300007&lng=en&nrm=iso>. access on 18 Sept. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300007>.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**. Vol.46, n. 16. pp 802- 820. 2016. _____ . Concepção de educação intercultural. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014. (Documento de trabalho).

_____. Formação de professores. Tendências atuais. In: REALI, A. M. M.R. et al. **Formação de professores, tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996, p. 139 –152.

_____. Formação continuada de professores: questões atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CARNEIRO, Sueli. Movimento Negro no Brasil: novos e velhos desafios. Caderno CRH, Salvador, n. 36, p. 209-215, jan./jun. 2002.

CARVALHO. Francisca Edilza Barbosa Andrade. **Educação Escolar Quilombola na Comunidade de Baixio- Barra do Bugres/MT: avanços e desafios**. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Estado, igreja e educação no Brasil nas primeiras décadas da república: intelectuais, religiosos e missionários na reconquista da fé católica; - doi: 10.4025/actascieduc.v32i1.9483. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n. 1, p. 83-92, 12 ago. 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9483> Acesso 20/02/2021.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". Santiago Castro-Gómez. In: LANDER, Edgar. La colonialidad del saber:

eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: SECAD - Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.11-18.

COSTA, Candida Soares da. **Educação para as relações étnico-raciais Planejamento escolar e literatura no Ensino Médio**. Cuiabá: EDUFMT, 2013a.

_____. **O negro no livro didático de língua-portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores**. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2007. (Coletânea Relações Educação Raciais e Educação, 3)

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; GARSKE, Lindalva Maria Novaes. Sentidos de formação continuada de professores para o CEFAPRO em Mato Grosso: **a performatividade como a (boa) qualidade da educação**. Educacao UNISINOS (Online), v. 22, p. 26-34, 2018.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira.; NUNES, marina Muniz Rossa.; ALMEIDA, Patricia Albieri. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: Fundação Victor Civita: Fundação Carlos Chagas, 2011.

DAPPER, Valéria Filgueiras. **O projeto sala de educador: entre a indução das políticas de formação continuada e as demandas dos professores de História - Rondonópolis/MT**. 2016. 1 recurso online (261 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/321620> . Acesso em: 10 maio. 2019.

DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yonna. Introdução a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____ (Org.). **O planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DIAS, Maria Helena Tavares. **Entre memórias e narrativas dos festeiros das festas de santo do território quilombola Vão Grande** 2017. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2017.

DOURADO, Luiz Fernando. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2021.

FAVRETTO, Ivone de Oliveira Guimarães. **A formação continuada dos professores em exercício nas escolas públicas de Rondonópolis-MT**: uma investigação sobre as instâncias Formadoras. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: UFMT/IE, 2006.

FERRÃO CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 10, n. 29, p. 151-169, jul. 2010. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076>>. Acesso em: 04 dez. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/rde.v10i29.3076>.

FILIPPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 783-803, jul./set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 34 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2011.

FUSARI, José Cerchi.; CORTESE, Marlene Pedro. Formação de professores a nível de 1º. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 70-80, fev. 1989.

FRANÇA, Michele Corrêa de. **Identidades na perspectiva da educação infantil da Escola Estadual Quilombola Maria de Arruda Muller – Quilombo Abolição/MT** 2019. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2019.

GARCIA, Marcelo Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Do_cente_passado_e_futuro_1386180263.pdf Acesso em 18 set. 2020.

GARRIDO, Elsa. **Espaço de formação continuada para o professor-coordenador**. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. Coordenador pedagógico e a formação docente. 9ª. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

_____. **Formação de Professores e Carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na Última Década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 27, n. 1, abr. 2011. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19971>>. Acesso em: 06 jul. 2020. doi:<https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19971>.

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

_____. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03**. Práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. 1ª ed. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

_____.; SILVA, Petronília Beatriz Gonçalves e.: **“10 anos da Lei 10.639/2003: balanços e perspectivas”**. Núcleo de Apoio à pesquisa (NAP) – Brasil-África. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8WbLZOPcXUs>. Acesso em: 5 maio. 2020.

_____. **Movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOBATTO, Marcia Regina; BERALDO, Tania Maria Lima. A construção do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso como política de Estado. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 5, n. 1, jul. 2014. ISSN 2178-8359. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/ojs/educacaoemperspectiva/article/view/6572>>. Acesso em: 08 ago. 2019. doi:<https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v5i1.304>.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo:Ed. WMI Martins Fontes, 2013.

HOFFMANN, Traudi. **Formação continuada de arte/educadores nos centros de formação e atualização dos profissionais da educação básica de Mato Grosso (2009-2010)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2000, do IBGE**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/igualdade-racial/estudos-sociodemograficos-e-analises-espaciais-referentes-aos-municipios-com-a-existencia-de-comunidades-remanescentes-de-quilombos-relatorio-technico-preliminar-ibge> Acesso em 02/02/2021.

IVENICKI, Ana. A Educação permanente e a formação continuada docente: questões urgentes para um mundo pós-pandêmico; Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.113, p. 849-856, out./dez. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** São Paulo. Editora Cortez, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas.** Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

LÜCK, Heloísa. **Planejamento em Orientação Educacional.** 21. Ed. Revista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LÜDKE, Hermengarda Alves Ludke Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. (2014). **Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação.** *Revista e-Curriculum*, 12(3), 1530-1555. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666> Acesso em 15/03/2021.

_____. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, June, 2017 .Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200507&lng=en&nrm=iso. access on 11 Apr. 2021. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177445>.

_____. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, jan./mai. p. 39-58, 2019.

_____. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação & Sociedade [online]**. 2009, v. 30, n. 106 [Acessado 19 Junho 2021], pp. 87-109. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100005>. Epub 02 Jul 009. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-7330200900100005>. Acesso em 15/04/2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e

colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, Março 2008: 71-114.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**. Concepções para Educação Básica. 2018.

_____. CEFAPRO CUIABA. **Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações e Educação**, Cuiabá/MT, 2015. Disponível em: <http://www.cefapro cuiaba.com.br/up/sobre%20o%20%20NEPRE%20-%20Coordenadora%20Profa.%20Dra.%20Maria%20Lucia%20Rodrigues%20Muller.docx> Acesso em 10/12/2020.

_____. **Lei 8.806 de 10 de janeiro de 2008**. Instituiu o Plano Estadual de Educação (PEE), 2008.

_____. **Programa de Formação Continuada Sala de Professor**. SUFP/SEDUC/MT. Cuiabá. 2003.

_____. **Política de Formação dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso**. SEDUC/SUFP/MT. Cuiabá. 2010a.

_____. **Parecer Orientativo n01/2010 referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Professor para o ano de 2010**. SEDUC/SUFP/MT. Cuiabá. 2010b.

_____. **Sala de Educador - Orientativo 2015**. SEDUC/SAPE/SUFP. Cuiabá. 2015.

_____. **Parecer Orientativo Projeto Formação da/na escola**. SUFP/SEDUC/MT. Cuiabá. 2019.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE 234/2006**, que dispõe sobre as Orientações sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2006.

_____. Secretaria de Educação. **Portaria 048/1999**. Dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização do Professor. Cuiabá: Seduc,1999.

_____. Secretaria de Educação. Portaria 161, de 14 de abril de 2016. Institui o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (PROFTAAE) e cria o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE) e dá outras

orientações. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, 2016a.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Edital no 02/1998**, que dispõe sobre o processo seletivo para os profissionais do Cefapro/MT. Cuiabá: Seduc, 1998.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Decreto no 2.319/1998**, que dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Atualização do Professor. Cuiabá: Seduc, 1997.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Decreto no 0053/1999**, que dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Atualização do Professor. Cuiabá: Seduc, 1999.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 234/06, de 05 de setembro de 2006**. Estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 204/06, de 10 de outubro de 2006**. Orienta sobre a educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Normativa Nº 002/2015-CEE-MT**. Estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino Disponível em: <http://www.mt.gov.br/documents/8125245/8532755/RESOLUCAO+NORMATIVA+N+002-2015-CEE-MT.pdf/a070b4d6-5a98-2e47-12d5-76266edc60a7> Acesso em 03/02/2021.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº. 262/02, de 05 de novembro de 2002**. Estabelece as normas aplicáveis para a organização curricular por ciclos de formação no Ensino Fundamental e Médio do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Lei no 8.405/2005**, que dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Cuiabá: Seduc, 2005.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Lei Complementar no 50/1998**, que dispõe sobre a carreira dos Profissionais da Educação Básica. Cuiabá: Seduc,1998.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação 2008-2017**. (Lei nº 8. 806, de 10 de janeiro de 2008. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação e dá outras providências).

_____. **Decreto Estadual nº. 007/2019**. Dispõe a situação de crise financeira instalada no Estado de Mato Grosso, publicado no diário oficial nº 27.424.

_____. Orientações Curriculares: **concepções para a Educação Básica**. Cuiabá, MT: SEDUC/MT, 2012 a. 128p.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução Normativa nº 010/2018/GS/SEDUC/MT**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/219638751/doemt-28-11-2018-pg-47> Acesso em 21/04/2021

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria n. 375/2019/GS/SEDUC/MT**. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/246162622/doemt-10-06-2019-pg-34?ref=next_button Acesso em: 15/05/2021.

MÁXIMO, Antonio Carlos.; NOGUEIRA, Genialda Soares. **Formação Continuada de Professores em Mato Grosso (1995-2005)**. Brasília: Liber Livro, 2009.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: **biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte**. São Paulo: N-1 edições, 2018, 80p.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder soberania estado de exceção política da morte. Arte & Ensaios | Revista do PPGAV/EBA/UFRJ | n. 32 | dezembro, 2016.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008. Disp. <http://www.uff.br/%20cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf> Acesso em: 21 julh.2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MIRANDA, Claudia; QUIÑONES RIASCOS, Fanny Milena; CARMO, Aline Cristina Oliveira do, PARDO, Catalina Revollo. Decolonialidade e movimentos pedagógicos: traduções para a educação intercultural no itinerário Brasil-Colômbia. In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (organizadora). **Profissão docente em questão!** Salvador: Edufba, 2021.

MIRANDA, Claudia. **Currículos Decoloniais e outras Cartografias para a Educação das Relações Étnico-Raciais: Desafios Políticos-Pedagógicos frente a Lei 10.639/2003.** Revista da ABPN, v 5, n.11. jul. – out. 2013, p. 100-118.

_____. **Narrativas Subalternas e Políticas de Branquidade: O Deslocamento de Afrodescendentes como Processo Subversivo e as Estratégias de Negociação na Academia.** 2006, 242 f., 30 cm. Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação.

MOREIRA, Laélia Portela.; de MORAES, Elba Vicentina.. Trajetória do Cefapro e Qualidade: Do Contexto de Influência ao Contexto da Prática. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, 1522 02, 2018.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa.; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Educação como exercício de diversidade.** Brasília: UNESCO, 2005. p. 476.

MOURA, Eduardo Junio Santos. **Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em arte na América Latina (Brasil/Colômbia).** 2018. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MORAIS, Vanesa Alves de. **Educação escolar quilombola: saberes e fazeres docentes no contexto da Escola Verena Leite de Brito, Vila Bela - MT** 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola.** 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

- _____. GOMES Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. Coleção para entender, São Paulo: Global, 2006.
- NASCIMENTO, Maria das Graças; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri e PASSOS, Laurizete Ferragut. Formação docente e sua relação com a escola. *Rev. Port. de Educação [online]*. 2016, vol.29, n.2, pp.9-34. ISSN 0871-9187. <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.8713> . Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v29n2/v29n2a02.pdf> Acesso em: 15 de jun 2020.
- NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- _____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.
- NOGUEIRA, Genialda Soares. **Política de Formação Continuada de Professores no Estado de Mato Grosso -1995-2005**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.
- OLIVEIRA, Suely Noronha de. **Diretrizes para a educação escolar quilombola: o caso da Bahia e contexto nacional**. Rio de Janeiro: PUCRJ, 2013.
- OLIVEIRA, Silvia Matsuoka de. **A formação de Professores Formadores do Cefapro-MT: desenvolvimento e identidade profissional**. 2015. 214 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2015.
- OLIVEIRA, Iolanda. A prática pedagógica de especialistas em relações raciais e educação. In: ____ (Org.). **Relações raciais e educação: novos desafios**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 107 – 143.
- OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Formação continuada de professores na área de História do ensino fundamental: um processo, vários focos, múltiplas temporalidades. In: ZAMBONI, Ernesta.; FONSECA, Selva Guimarães. **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de.; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. **As tendências pedagógicas e seus pressupostos**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. in: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf

_____. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

_____. (2000). "Colonialidad del poder y clasificación social". **Journal of world-systems research**, v. 11, n. 2, p. 342-386.

_____. Des/Colonialidad Del Poder: El Horizonte Alternativo. **Observatorio latino americano de Geopolítica**. Lima, 2007, pp. 1-5.

_____. (2005). **Colonialidad y modernidad-racionalidad**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-Modernidade-Racionalidade>>. Acessado em 15 jun. 2020.

_____. (2002), "Colonialidade, Poder, Globalização e democracia", **Revista Novos Rumos**, 37,17: 28 p.

RIBEIRO, Cândida Cespedes. **Gestão Pública e Política Curricular: A Materialidade da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica do Estado de Mato Grosso**, 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2016.

ROCHA, Simone Albuquerque. **Habilitação magistério em Mato Grosso: o caso do Cefam em Rondonópolis**. 1996. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Unesp, São Paulo, 1996.

_____. **Os professores leigos e o Proformação**: uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato Grosso. 2001. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Unesp, Marília, SP, 2001.

RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. **Práticas de formação contínua em Mato Grosso - da autonomia professoral à prescrição da política estatal**. 2004. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica, PUC, São Paulo, 2004.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, pág. 1145-1157, dezembro de 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400004&lng=en&nrm=iso>. acesso em 26 de março de 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000400004>.

SANTOS, Rosemeire. A Lei nº 10639/03: Entre práticas e políticas curriculares. **História & Ensino. Londrina**, v. 16, n. 1, p. 41-59, 2010. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histen_sino/article/view/11598/10299. Acesso em: 14 julh 2020.

SANTOS, Silvana Alves do. **Saberes e fazeres dos professores da área de linguagem, códigos e suas tecnologias em uma escola do Quilombo Itambé/MT** 2018. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2018.

SANTOS, Sônia Beatriz dos. A área de saúde da mulher negra: considerações sobre racismo institucional. In: **Cadernos do Lepaarq**, v. XVI, n.31., p. 134-146, Jan-Jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/lepaarq/article/view/14885> Acesso em: 29 de maio 2020.

SANTOS, Ângela Maria dos. **Identidade e Cultura Afro-Brasileira**. Cuiabá: UAB/ EdUFMT, 2011.

SANTOS, Lourival. Por uma história do negro no Sul do Mato Grosso: história oral de quilombolas de Mato Grosso do Sul e a (re)invenção da tradição africana no cerrado brasileiro. **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica - CLIO (Recife)**, ISSN: 2525-5649, n. 35, p. 239-259, Jul-Dez, 2017.

SANTANA, Gonçalves Eva Almeida de. **Saberes e fazeres quilombolas: um olhar sobre as práticas pedagógicas da área de ciências humanas da Escola de Mata-Cavalo** 2019. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2019.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá-MT: SEDUC, 2009/2010.

SILVA, Carla Aparecida da Silva. **História, Memória e Identidade Cultural: um estudo da produção didático-literária para a educação das relações étnico-raciais**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de Educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**, São Paulo, 2001.

SILVA, Maristela Mendes da. **Educação escolar Quilombola comunidades quilombolas do território Quilombola de Vão Grande, Barra do Bugres-MT: percepções e significados sobre a E. E. José Mariano Bento** 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT, 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Políticas Sociais e Anti-Racistas**. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos -Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, 2006. (Palestra proferida no VI Congresso do Sindicato dos Servidores da Universidade Federal de São Carlos).

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, pág. 61-88, agosto de 2000.

Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=en&nrm=iso. acesso em 17 de março de 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.13 ed. Petrópolis, RJ: 2012.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 9. Ed. São Paulo: Libertad Editora, 2008.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine; SALAZAR, Juan García. Memoria colectiva, escritura y Estado. **Prácticas pedagógicas de existencia afroecuatoriana. Cuadernos de literatura**, [S. l.], v. XIX, n. 38, p. 79-98, jul./dez. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282431937_Memoria_colectiva_escritura_y_Estado_Practicas_pedagogicas_de_existencia_afroecuatoriana. Acesso em: 20 dez. 2020.

_____. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, C. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar: Abya-Yala, 2005.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saude soc**. São Paulo, v. 25, n. 3, pág. 535-549, setembro de 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902016000300535&lng=en&nrm=iso . Acesso em 20 de março de 2021.



Esta obra apresenta importantes reflexões realizadas para pensar o debate sobre as políticas educacionais para formação continuada de professores, na perspectiva da temática racial. A responsabilidade do antirracismo é de todos (as). A gestão educacional e as comunidades escolares têm, como parte dos seus desafios político-pedagógicos, reiniciar o percurso de ambiências formativas e, assim, impulsionar a crítica aos projetos dinamizados.

Realização



PROCEV
Pró-reitoria de Cultura,
Extensão e Vivência



PROPLAN
Pró-reitoria de Planejamento



PROAD
Pró-reitoria de Administração

Pedro & João Editores



pedrojoaoeditores.com.br

