

**FORMAÇÃO CONTINUADA OU POLÍTICA DA DESCONTINUIDADE?
SILÊNCIOS SOBRE A CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA****PROFESSIONAL QUALIFICATION OR DISCONTINUITY POLICY?
SILENCES ABOUT AFRICAN, AFRO-BRAZILIAN AND INDIGENOUS CULTURE**

Eulia Rejane Silva

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

euliaufu@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/2322357360419670>

<https://orcid.org/0000-0001-6932-6031>

Resumo: A promulgação da Lei nº 10639 no ano de 2003 estabeleceu um marco legal, político e pedagógico no que se refere à História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Em 2008, com a Lei nº 11645, a inclusão da História e Cultura Indígena nos currículos tornou-se igualmente obrigatória. Desde então, estados e municípios têm elaborado orientações para a implementação das diferentes culturas nas diretrizes para o trabalho nas instituições escolares. Nesse viés, faz-se necessário manter e estimular os debates e pesquisas sobre diversas formas de exclusão praticadas em nossa sociedade e investir em formação continuada específica sobre o tema. Neste texto, analisamos e interpretamos discursividades materializadas no cronograma da formação continuada, de 2022, realizada em um município mineiro, para verificarmos como a presença/ausência da temática racial entre os temas pode desvelar efeitos de atravessamentos sobre o discurso da educação para as relações Étnico-raciais. Recorremos aos autores Collares, Moysés e Geraldi (1999) para a elaboração do título e para as reflexões sobre descontinuidade, Gomes e Munanga (2003; 2008; 2012) para fundamentar nossas discussões sobre cultura e diferença, e aos conceitos da Análise de Discurso (AD) para análise do funcionamento discursivo. O movimento analítico de atravessar o efeito de transparência da linguagem e investir em sua opacidade desvelou a descontinuidade das políticas para a educação no município e o constante recomeçar delas. E revelou que as temáticas escolhidas para a formação podem não funcionar como elemento de reconstrução do imaginário dos professores e professoras sobre a importância cultural de negros e indígenas.

Palavras-chave: Formação de professores. Leis nº 10639/2003 e 11645/2008. Silêncio. Cultura.

Abstract: The Law no. 10639/2003 set a legal, political and pedagogical in relation to Afro-Brazilian and African History and Culture. In 2008, Law nº 11645 determined the inclusion of Indigenous History and Culture in the curricula, which has been equally obligatory. Since then, states and municipalities have developed guidelines for the implementation of different cultures to guide the work in school institutions. This shows that is necessary to maintain and encourage debates and research on the various forms of exclusion practiced in our society and investing in teacher training on racial issues. In this text, we analyse and interpret discursivities materialized in the 2022 Teacher Training Schedule that happened in a city of Minas Gerais. We verify how the

Building the way

presence/absence of the racial theme among the training themes can evidence effects of discursive crossings about education for ethnic-racial relations. The authors Collares, Moysés and Geraldi (1999) supported the elaboration of the title and reflections on the discontinuity of public policies. Gomes and Munanga (2003; 2008; 2012) supported our discussions on culture and difference, and the concepts of Discourse Analysis (DA) supported the analysis of discursive process. The analytical movement of pass through the effect of language transparency and investing in its opacity showed the discontinuity of policies for municipal education and their constant recommencement. It showed that the themes chosen for Training Teacher may not work as an element of reconstruction of the Imaginary of teachers about the cultural importance of nigers and indigenous people.

Keywords: Teacher Training. Laws 10639/2003 and 11645/2008. Silence. Culture.

Considerações iniciais

A promulgação da Lei nº 10639 no ano de 2003 estabeleceu um marco legal, político e pedagógico no que se refere à História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Com este ordenamento, tornou-se obrigatória a inserção da temática racial no currículo e, a partir dele, expandiu-se a possibilidade de uma educação escolar que busque o reconhecimento e a valorização das influências africanas na formação da sociedade brasileira. Esta lei possibilita tratar do protagonismo da população afro-brasileira na formação social, política e econômica do Brasil.

Cinco anos depois, com a Lei nº 11645/2008, a inclusão da História e Cultura Indígena nos currículos tornou-se igualmente obrigatória. Desde então, estados e municípios têm elaborado orientações e diretrizes para a implementação das diferentes culturas nas diretrizes para o trabalho nas instituições escolares. No entanto, as propostas para implementação de uma educação que respeite e valorize as diferenças culturais e étnicas não têm se mostrado efetivas para o enfrentamento do racismo e da discriminação nos contextos educacional e social¹. Isto porque a promulgação de leis e diretrizes pode confirmar a relevância e a necessidade de se desenvolver a temática em ambiente escolar, mas não é garantia de modificações significativas nos currículos e na escolha das temáticas das formações que se realizam com profissionais que atuam na educação e, tampouco, significa que ecoarão nas práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes.

¹ Carrijo (2005), Santos (2017) e Paula (2013) são exemplos de pesquisas que discorrem sobre inexistência de práticas afirmativas na Educação Escolar.

Building the way

Alguns acontecimentos² podem ser tomados como justificativas para a inexistência, escassez ou superficialidade do tratamento dado à Educação para Relações Étnico-Raciais (ERER) no ambiente escolar. A extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos após o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2015, pelo Governo de Michel Temer; e, mais recentemente, o veto ao Projeto de lei nº 5466/2019³, pelo Presidente Jair Messias Bolsonaro, são dois exemplos de discursos que podem interpelar sujeitos, constituir subjetividades e modificar práticas.

Nesse viés, é possível compreender que mudanças que se operam nos campos político, econômico e cultural no país e internacionalmente podem ressoar de alguma maneira no ambiente escolar. Por isso, faz-se necessário manter e estimular os debates e pesquisas sobre diversas formas de exclusão praticadas em nossa sociedade, investir em formação continuada específica sobre o tema diversidade e criar espaços para reflexão sobre as políticas públicas para a Educação que focalizem as diferenças.

Essas são algumas ações que podem contribuir para a desestabilização de práticas discriminatórias cristalizadas e fortalecer um ensino que valorize a diversidade e respeite a diferença. É sobre essa possibilidade de existência da educação emancipatória para profissionais que atuam na educação básica que temos direcionado nosso olhar. Interpretar como as formações continuadas sobre a temática racial realizadas com professores reverberam nos espaços de educação formal, e como elas (ou a ausência delas) incidem na (re)organização das práticas cotidianas junto aos estudantes tem sido nosso interesse de pesquisa.

Em 2021⁴, apresentamos resultados de uma política pública educacional implementada no município de Uberlândia-MG que manteve o compromisso da escuta ativa das demandas formativas dos profissionais da Rede Municipal de Ensino com respeito às especificidades locais e as características histórico-culturais da comunidade escolar no planejamento das formações. Optamos por trilhar esse

² Acontecimento compreendido neste texto a partir de Pêcheux ([1983]2012) como ponto de encontro de uma atualidade e de uma memória. O fato novo, em seu contexto de atualidade, que se reorganiza no espaço de memória que convoca.

³ Projeto que institui o Dia dos Povos Indígenas.

⁴ SILVA, E. R. Políticas Públicas para educação em um Município Mineiro: Uma Gestão Democrática? In SILVA, D; BERTOLDO, E.; LEITE, J. D.; GOMES, V. A. E por falar em intervenção,.. Campinas, SP. Pontes. 2021. pp. 381-399.

Building the way

caminho e discorrer, neste texto, sobre o mo(vi)mento de formação continuada destinada aos profissionais da Educação Infantil, em 2022, no mesmo município mineiro em que a pesquisa supracitada foi realizada. Interessa-nos aqui analisar discursividades materializadas no cronograma da formação para investigar a presença/ausência da temática racial como determinam as Leis 10639/2003 e 11645/2008 em relação a inserção da temática africana e indígena no currículo oficial da Educação.

Recorremos aos autores Collares, Moysés e Geraldi (1999), em um texto⁵ específico em que os autores abordam as concepções de sujeito e conhecimento subjacentes às propostas de educação continuada para a elaboração do título. No texto, os autores problematizaram a descontinuidade das políticas brasileiras e o constante recomeçar delas. Concordando com eles sobre a descontinuidade como característica fundante do continuísmo, definimos como objetivo interpretar possíveis efeitos de políticas de silenciamento na escolha da temática da formação continuada oferecida aos profissionais da educação.

Falar sobre silêncio e silenciamento a partir de uma agenda de formação continuada em que a temática racial e indígena (não) aparece nos temas dos Módulos de Formação é uma tentativa de investigar a dimensão do dito/não-dito sobre a pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias, crenças, costumes e valores que caracterizam a população brasileira e deveria estar presente nas instituições de educação infantil. Gomes e Munanga (2003; 2008) serão convocados quando problematizarmos a implementação de uma educação para as relações étnicas e raciais.

Esses autores apresentam conceitos importantes para fundamentar e propor um trabalho que problematize a presença/ausência da temática racial nos espaços formativos. Eles afirmam que há necessidade de mudança radical na estrutura curricular dos cursos em todos os níveis, modalidades e etapas do ensino. Refletindo sobre isso, interessa-nos analisar se há um não-dizer que põe em silêncio a cultura de determinados povos.

A análise realizada a partir do cartaz que divulgou a programação dos Módulos da Formação Continuada será o movimento de atravessar o efeito de

⁵ “Formação continuada: a política da descontinuidade” publicado na Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/1999.

Building the way

transparência da linguagem e investir em sua opacidade. Para fundamentar este empreendimento analítico recorreremos à Análise de Discurso de linha francesa-ADF, difundida por Michel Pêcheux (1969; 1975 e 1983)⁶. Nossa opção por este autor deve-se ao fato de que foi ele quem empreendeu uma teoria do sujeito que problematizou a relação entre o sujeito da linguagem e o sujeito da ideologia.

Por opção didática, manteremos a seguinte sequência na redação do texto: no primeiro item mencionaremos brevemente as noções e conceitos da ADF que subsidiarão as nossas interpretações, o segundo item destinamos a apresentação do movimento de instauração das formações no Município Mineiro e, no terceiro item, faremos a interpretação da materialidade escolhida para análise. Para finalizar, teceremos as nossas considerações retomando a questão proposta no título.

A Análise de Discurso Francesa como base para as interpretações

Por meio dos estudos discursivos, entendemos que a relação linguagem-pensamento-mundo não é unívoca de tal modo que permita uma interpretação apenas. A Análise do Discurso (AD) é um campo do saber que teoriza como a linguagem se materializa na ideologia e como esta se manifesta na linguagem. A AD possibilita compreender como as relações de poder são significadas e simbolizadas.

A publicação do texto *Análise Automática do Discurso* de Michel Pêcheux, de 1969, é tomada como marco inicial da Análise de Discurso Francesa (ADF) que demarcou uma posição teórica distinta da denominada Análise Crítica do Discurso (ADC), de tradição anglo-saxã. Os pressupostos epistemológicos deste campo de saber possibilitaram entender que as palavras não têm sentido único e produzem efeitos que escapam à intencionalidade do sujeito que as enuncia.

Na ADF, a linguagem é pensada em sua prática. O objeto de interesse é o discurso e não a frase. O discurso é definido como um lugar específico onde ocorre a relação linguagem-ideologia. Pela análise do funcionamento discursivo é possível explicitar os mecanismos da determinação histórica dos processos de significação. (Orlandi, 2005).

⁶ São citadas neste texto as traduções brasileiras que se referem a cada uma dessas três fases: 2014[1969], 2009[1975] e 2012[1983]. Os títulos e edições podem ser consultados na Referência.

Building the way

Nesse viés, interpretaremos como o discurso sobre as relações étnico-raciais presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9493/1996) reverbera nas discursividades de sujeitos responsáveis por planejar experiências formativas para os profissionais que atuam na Educação Infantil. É oportuno considerar que os ordenamentos normativos-jurídicos podem endossar projetos educacionais nem sempre emancipadores; por isso, a relevância da leitura, análise e problematização de discursividades embasadas nesses documentos.

De acordo com Pêcheux, a linguagem é um sistema capaz de ambiguidades e ele definiu discursividade como sendo “a inserção dos efeitos materiais da língua na história, incluindo a análise do imaginário na relação dos sujeitos com a linguagem” (Orlandi, 2005, p.10).

Foram desenvolvidas, na ADF, as noções que encampam o não-dizer (com a noção de interdiscurso, a de ideologia, a de formação discursiva) e a afirmação de que há sempre no dizer um não-dizer necessário. Com isso, “nem um sujeito tão visível, nem um sentido tão certo, eis o que fica à mão quando aprofundamos a compreensão do significar do silêncio” (Orlandi, 2007, p. 13). A ADF também teorizou que aquilo que já foi dito, mas já foi esquecido tem um efeito sobre o dizer que se atualiza em uma formulação pontuando que o dizer (presentificado) se sustenta na memória (ausência) discursiva (Orlandi, 2001, p. 83).

A memória é o que possibilita a atualização do sentido. Ela “é feita de esquecimentos, de silêncio. De sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncios e de silenciamentos (Pêcheux, 1999, p. 59)”. Essa noção possibilitou uma interpretação de discursividades pelo viés do silêncio. Não significa que interpretaremos implícitos, mas que faremos uma busca pelo silêncio que há nas palavras por aquilo que pode ter sido colocado em silêncio.

Isso nos faz refletir sobre o fato de que a compreensão do funcionamento da linguagem passa pela compreensão do silêncio nos processos de significação. Nessa perspectiva, escolhemos o cartaz como materialidade pela possibilidade de interpretação dos temas selecionados pelos organizadores da formação, conduzida por interrogações sobre os sentidos de (não) se trabalhar a história e a cultura africana e indígena em um curso de formação continuada.

Vale destacar que para Michel Pêcheux “a materialidade discursiva remete às condições verbais de existência dos objetos (científicos, estéticos, ideológicos) em

Building the way

uma conjuntura histórica dada” (Orlandi, 2012, p. 44) para compreender como se dá a constituição do sujeito interpelado pela ideologia, atravessado pelo inconsciente e ocupando um lugar em uma conjuntura sócio-histórica.

A Educação Infantil nas Diretrizes Municipais e a proposta de Formação continuada

A participação em cursos de extensão, capacitação e em grupos de estudos ligados ao fazer pedagógico na sala de aula são práticas necessárias aos professores e professoras que terão fundamentos para reorganizarem suas práticas; assim, cabe às Redes de Ensino investir de maneira sistemática em cursos de formação continuada, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN nº 9394/1996⁷.

É uma necessidade inadiável desse processo formativo “colocar em debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos”, conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, de 2013. (Brasil, 2013, p. 16).

Conquanto haja, em Uberlândia-MG, um local específico para realização de formações com os profissionais, e mesmo com as orientações previstas nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil-RCNEI (1998), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (2010) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN (2013), o trabalho efetivo de formação continuada específica sobre a diversidade étnico-racial ainda é deficitário como indicaram Carrijo (2005), Paula (2013), Richter (2013) e Santos (2017) em suas pesquisas.

O Centro de Formação, denominado Centro Municipal de estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz–Cemepe, foi idealizado pelos profissionais da Educação com o objetivo de desenvolver programas e projetos de estudos, pesquisa e intervenção pedagógica no cotidiano das unidades escolares, nos espaços das salas de aula e demais espaços educativos. Oficializado pelo Decreto Municipal nº

⁷ Artigo 61, parágrafo único, inciso II: a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

Building the way

5338, em 15 de Outubro de 1992, está vinculado à Secretaria Municipal de Educação–SME/Uberlândia. O Cemepe tem como função atuar para a melhoria da qualidade do ensino e para a superação das dificuldades identificadas no contexto educativo das escolas do município. (Silva, 2020, p. 24).

No mesmo período histórico de criação do Cemepe, outro movimento ocorrido no município foi a criação de uma equipe denominada Coordenação da Educação Infantil que ficou responsável por elaborar um plano de intervenção junto às escolas de educação infantil como subsídio para elaboração das diretrizes municipais. Esse movimento foi um efeito da política nacional que aprovou a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (1990), a LDBN nº 9394 (1996) e o RCNEI (1998).

Este recorte feito aqui apresenta o movimento de elaboração das Diretrizes Municipais que coincide com a publicação da LDBN 9394/1996. Esta lei possibilitou reflexões acerca da educação infantil em todo o território nacional e ecoou no município de Uberlândia desencadeando alterações na forma de atendimento às crianças. A oferta da Educação Infantil foi se consolidando gradativamente a partir da década de noventa nas Unidades de Desenvolvimento Infantil-UDIs que eram vinculadas à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, Habitação e Trabalho.

Em 2002, por meio da portaria nº 11925 de 21 de março de 2002, foi criada uma Comissão para acompanhar o processo de Transição das Unidades de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação, com a finalidade de orientar as práticas de cuidado e educação nas instituições de Educação Infantil. (Uberlândia, 2003, p. 9-10). Esse processo de transferência ocorreu entre 2002 e 2008 e exigiu a criação e autorização de diversas Escolas Municipais de Educação Infantil-EMEIS na cidade de Uberlândia.

As formações continuadas propostas a partir desses movimentos passaram a acontecer no Cemepe. Em 2001, foi desenvolvido, em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia, o Programa “Estrutura político pedagógica e administrativa da escola cidadã”, cujo objetivo era incentivar a produção coletiva de conhecimentos e experiências escolares por meio da formação continuada fundamentada nos saberes e no cotidiano escolar.

Em 2002 e 2003, as formações tiveram o objetivo de buscar fundamentos e dar continuidade à elaboração das diretrizes municipais. Segundo Richter (2013),

Building the way

verifica-se, com essa reelaboração, um acréscimo do tema Ética e Cidadania com a justificativa de instituir no município de Uberlândia os ideais da Escola Cidadã originária do movimento de educação popular iniciado por Paulo Freire. A pesquisa de Carrijo (2005) aponta os percalços para a implementação dessa proposta e relata a escassez de momentos de estudo e de aprofundamento sobre as diretrizes pedagógicas da Educação Infantil.

No período de 2007 a 2012, as formações foram realizadas em parceria com o 'Instituto Avisa Lá' por meio de um projeto denominado 'Formar em Rede/Rede em Formação' cujo foco estava em alguns aspectos da aprendizagem, como o Brincar, a Matemática, a Cultura Escrita, a Leitura pelo professor, Artes, Currículo e Avaliação (Uberlândia, 2020). As propostas formativas foram pautadas nas temáticas sobre jogos e brincadeiras e, por seis anos consecutivos, o grupo de Especialistas da Educação (Pedagogos e Pedagogas) participou das formações organizadas pela Assessoria Pedagógica para mediar a formação com professores nas unidades escolares. Não se verifica entre os temas as diferentes culturas (Santos, 2019).

Nesse movimento, a Lei Orgânica Municipal assinada pelo prefeito Virgílio Galassi, em 1990, não foi respeitada. O texto da lei delibera sobre ações afirmativas para desconstrução do preconceito e do racismo no município e, em seu artigo 165, determina a inclusão do estudo da cultura afro-brasileira nas escolas municipais, bem como a oferta de cursos sobre a temática para professores. Mas, as questões étnicas e raciais não eram foco das formações e também não estão evidentes nas Diretrizes Municipais elaboradas em 2003.

De acordo com Santos (2017), essa determinação legal sobre ações afirmativas no município não se efetivou nas escolas, permanecendo como anseio dos grupos que reivindicam as mudanças. Na pesquisa realizada por Gomes (2012), verifica-se que com quase dez anos de existência da lei nº 10639/2003 a falta de informação, de recursos didáticos e financeiros e a resistência da comunidade escolar permaneciam e contribuíram para sustentar estereótipos e reforçar a discriminação racial.

A partir de 2013, uma proposta de formação continuada em Rede foi adotada com a publicação da política pública denominada Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender, instituída pela Lei nº 11444, de 24 de Julho de

Building the way

2013. Essa política pública, parecia delinear o caminho para efetivação do que determinam as leis federais 10639/2003 e 11645/2008.

Para viabilizar uma educação sem discriminações e sem preconceitos raciais, étnicos, de gênero, de geração e de classe social em toda a Rede Municipal de Ensino a SME-Uberlândia optou por pensar coletivamente estratégias que resultaram em algumas ações para promover uma educação de qualidade, inclusiva e de valorização das diferenças. O Cemepe foi reestruturado e, pelo Decreto Municipal nº 14035, de 29 de abril de 2013, as formações passaram a ser organizadas por Núcleos de Formação.

O Núcleo de Educação para as Relações Etnicorraciais-NERER⁸ foi um dos núcleos criados para atuar diretamente na formação de profissionais da RME para a educação das relações étnico-raciais (ERER) e para o ensino de cultura afro-Brasileira, africana e indígena. E ainda, “na organização de laboratórios de aplicação para implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para a produção e sugestão de materiais didático-pedagógicos, com ofertas em espaços diversificados, contemplando profissionais da educação, pais e estudantes da RME” (Machado *et al*, 2017, p. 88).

Foram elaboradas as Orientações Teórico-Práticas, em 2014, que previam oportunidades de debates sobre os Projetos Político-Pedagógicos das unidades escolares. No mesmo ano, foi realizado um diagnóstico da realidade educacional do município que apontou como necessária a intervenção pedagógica para superar problemas identificados nos processos de ensino e de aprendizagem.

De 2013 até 2016, o Cemepe buscou respeitar as especificidades locais e as características histórico-culturais da comunidade escolar no planejamento das formações. No período compreendido entre 2013 e 2015 foram realizadas 64 formações com foco em educação inclusiva, gênero, raça e etnia (Machado *et al*, 2017, p.81-104). Em 2017, o NERER foi extinto pelo Decreto Municipal nº 16966, de 7 de fevereiro, e o Cemepe passou por outra reestruturação. As formações voltaram a ser desenvolvidas por uma equipe denominada Coordenadores de Ensino e não mais por núcleos interdisciplinares (Uberlândia, 2018, p. 41).

⁸ Decreto nº 14.934/2014 de 06 de Junho de 2014.

Building the way

Em dezembro de 2017, em âmbito nacional, foi aprovada e homologada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Este documento tem caráter normativo e define as aprendizagens essenciais a serem asseguradas aos estudantes. Estados e municípios buscaram reestruturar os seus currículos. A Secretaria Municipal de Uberlândia-SME realizou um diagnóstico para conhecer as realidades das escolas quanto a estrutura, organização pedagógica e administrativa e identificar os anseios de formação dos profissionais. (Uberlândia, 2020, pp. 60-65).

Em 2018, a SME iniciou um movimento de reelaboração das Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Infantil-DCMEI que foi oficializada em 2020. Primeiro, criou-se a versão preliminar do documento denominado Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, em 2018; e, em 2019, ocorreu a elaboração da versão final das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil. (Uberlândia, 2020, p. 54).

Para a elaboração do Plano Referência a SME-Uberlândia, por meio de sua Assessoria Pedagógica, retomou os estudos sobre o Currículo, com a participação de representantes dos profissionais que atuam nas unidades escolares em Uberlândia. Para subsidiar esses estudos, os profissionais recorreram às Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino, anteriormente elaboradas, aos Parâmetros Curriculares Nacionais, às Diretrizes Curriculares Nacionais e às Diretrizes Curriculares do Estado de Minas Gerais. (Uberlândia, 2020).

Concluído esse processo, em dezembro de 2019, a RME-Uberlândia passou a orientar todas as Unidades Escolares na (re)elaboração das propostas curriculares e dos projetos político-pedagógicos, simultaneamente à realização de formação continuada com os profissionais da Educação para efetivação dos currículos. (Uberlândia, 2020).

De acordo com os autores do documento, as DCMEIs de Uberlândia trazem uma renovação do pensar e do fazer pedagógico baseado na BNCC, no Currículo Referência de Minas Gerais e na realidade do município. Apresentam aspectos para aprimorar a práxis educativa da Rede Municipal de Ensino no sentido de atender as necessidades da infância contemporânea e a legislação vigente. (Uberlândia, 2020).

Conforme consta no documento, as DCMEIs/2020

têm como prioridade fortalecer a implementação de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das

Building the way

crianças. Para tal, considera-a como um sujeito histórico, que precisa ter suas particularidades, realidade cultural e social respeitadas, de forma a assegurar o conviver, brincar, participar, explorar, expressar, explorar, conhecer-se, ou seja, os direitos da primeira infância. (Uberlândia, 2020, p. 80).

Retomando o conceito de memória discursiva, como instância que não se faz presente como enunciado, mas possibilita reestabelecer leituras implícitas e constitutivas do Real, verificamos que enunciar nas DCMEIs de 2020 o conceito de criança “como um sujeito histórico, que precisa ter suas particularidades, realidade cultural e social respeitadas” é redizer o discurso da BNCC/2017.

A BNCC apresenta como discurso o compromisso com a educação integral para sujeitos históricos e de direitos. No tópico que se refere à Educação Infantil os autores apresentam seis direitos de aprendizagem (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se) que devem assegurar, na Educação Infantil, “as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.” (Brasil, 2017, p. 37).

Os autores da BNCC defendem em seu texto uma “visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.” (Brasil, 2017, p. 14).

Esse documento nacional exerce efeito de verdade (Foucault, 1986) sobre os profissionais do município que estiveram envolvidos na elaboração das DCMEIs/2020, e esses efeitos reverberaram no documento municipal:

A Educação Infantil neste contexto, proporciona experiências com as múltiplas linguagens através de planejamentos que valorizam a participação efetiva das crianças e das famílias. Para tanto, os bebês e as crianças pequenas são consideradas sujeitos históricos que constroem significados através das brincadeiras e socializações com a mediação dos adultos e dos objetos presentes nos diversos contextos que estão inseridas. (Uberlândia, 2020, p. 60-61).

Como escrevemos na introdução, mudanças que se operam nos campos político, econômico e cultural no país e internacionalmente podem ressoar, de alguma

Building the way

maneira, no ambiente escolar. A reelaboração das DCMEIs/2020 é um efeito da elaboração da BNCC/2017. Portanto, investir em formação continuada específica para os profissionais que atuam na educação é criar oportunidades para que os planejamentos sejam revisitados permanentemente e neles sejam inseridas vivências nas quais as crianças possam desempenhar um papel ativo e possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

As formações continuadas possibilitam deslocamentos, rupturas e modificações no que diz respeito aos saberes que serão construídos nas unidades escolares. Em Uberlândia, essa importância da formação permanente é destacada nas DCMEIs ao mencionar o perfil dos profissionais para atuarem na educação infantil:

a formação inicial desses profissionais deve ser complementada pela formação continuada, especialmente a oferecida pela Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, bem como outras formações que auxiliarão na busca constante por seu aprimoramento profissional. Essas precisam ir ao encontro das necessidades que envolvem o universo infantil, viabilizando a ampliação de seus conhecimentos e o pensar sobre suas ações. Formações que os ajudem a avaliar e a replanejar suas práticas pedagógicas para que o trabalho se efetive, garantindo, assim, a qualidade do atendimento, do aprendizado e do desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos. (Uberlândia, 2020, p. 107).

E, nesta perspectiva, o dia de formação dentro da carga-horária de trabalho instituído pela Instrução Normativa SME nº 001/2014 foi mantido⁹. Reconhecida e justificada a relevância da formação, passaremos a interpretar os possíveis efeitos desses discursos que anunciam “...formações que envolvem o universo infantil...”, “...sujeitos históricos que constroem significados através das brincadeiras e socializações...”, e “... que precisa ter suas particularidades, realidade cultural e social respeitadas...” na proposta de formação continuada.

Silêncios sobre a cultura africana, afro-brasileira e indígena: algumas reflexões

⁹ O módulo II é destinado à formação continuada dentro da unidade escolar na qual está lotado o professor e; um dia de módulo destinado, também, a formação continuada fora da escola. Esse último pode ser cumprido no (CEMEPE) – preferencialmente -, ou em outras instâncias formativas que melhor convier ao professor. (Uberlândia, 2020, p. 33).

Building the way

Ao direcionarmos nosso olhar para uma formação específica realizada com profissionais que atuam na Educação Infantil, consideramos o fato de que houve um movimento de elaboração e reelaboração das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil-DCMEIs, de 2001 a 2018, e que no documento final, de 2020, a escola foi considerada um espaço de coexistência “de diversas formas de expressão cultural, sendo por si só uma delas.” (Uberlândia, 2020, p.98).

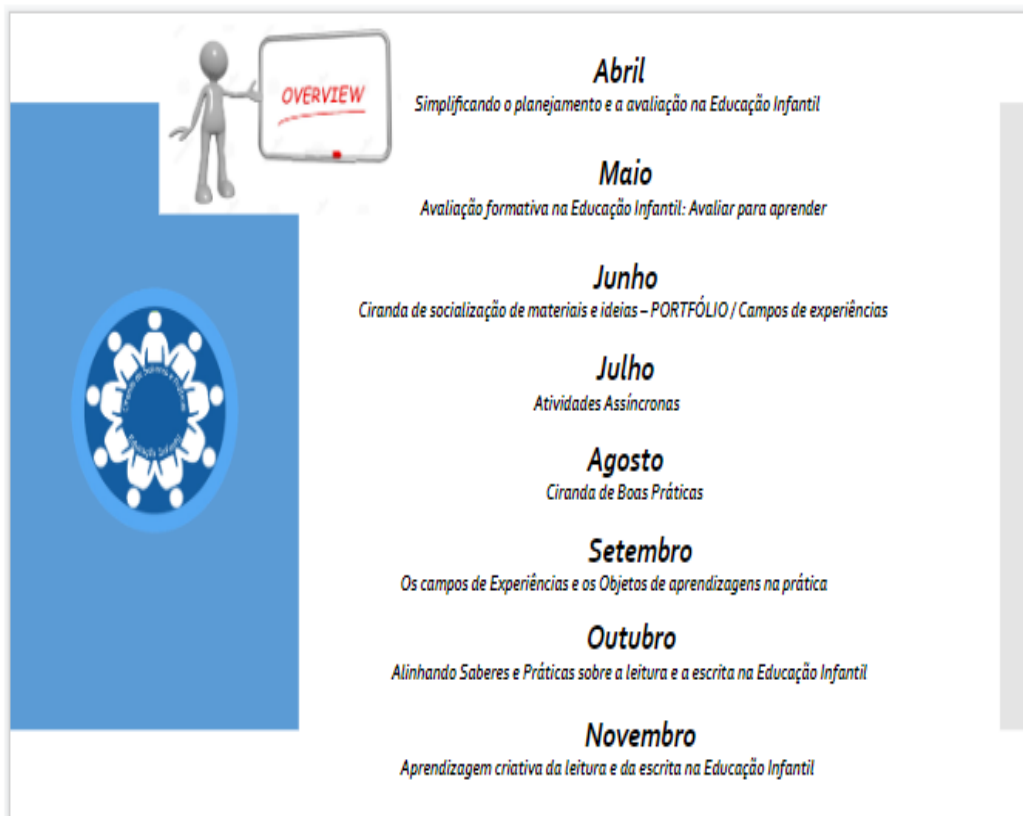
O texto da DCMEIs/2020 destaca que não se trata apenas de reproduzir essas diversas formas de expressão cultural, “mas inseri-las como objeto de estudo e trabalho no currículo da Unidade Escolar”, pois, a “cultura de cada região, contexto, comunidade ou local onde cada criança nasce, cresce e se educa é essencial para sua formação integral.” (Uberlândia, 2020, p.98).

Interessa-nos, portanto, verificar como essa diversidade cultural, citada como importante no documento oficial do município, foi incluída na formação continuada como possibilidade de fundamentar as práticas pedagógicas nas instituições onde os/as profissionais em formação trabalham.

O cronograma dos Módulos enviado às/aos cursistas (Figura 1) e disponibilizado no site do Cemepe apresenta oito temas que abordam planejamento, avaliação, campos de experiências da BNCC, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (ODCs), práticas de leitura e escrita:

Figura 1: Temas dos Módulos da Formação específica/2022 - Educação Infantil

Building the way



Fonte: Site Cemepe - https://docs.google.com/presentation/d/1AqGahJrJKL_0uWagIXLArw5ePN2HTyAw/edit#slide=id.g176f077c25e_0_26

Ao ler a sequência de palavras no cronograma de formação verifica-se que não há referência aos termos raça, etnia, relações étnicas e raciais, diversidade, cultura afro-brasileira, racismo, Lei nº 10639/2003, africanidades, história africana e indígena entre outros que poderiam sugerir um trabalho voltado para as diferenças. Tampouco, o vocábulo “culturas” citado nas DCMEIs/2020 foi citado no cartaz. O efeito produzido pode ser de silêncio sobre uma temática relevante, necessária e prevista em lei específica.

De acordo com Villarta-Neder (2002), as palavras, silenciam outras palavras pelo processo de sobreposição e o silêncio, igualmente, apaga as palavras porque as sobrepõe (excesso) e porque cria uma virtualidade em que outras palavras possíveis sobrepõem as que não foram ditas (ausência). Nesse viés, há um silêncio pela ausência quando as questões étnicas e raciais, e as manifestações culturais deixam de ser mencionadas.

Retomando as DCMEIs (2020) localizamos a informação de realização de Grupos de Trabalho para elaboração do documento final das Diretrizes. E nesses grupos, “e de acordo com as devolutivas das escolas, surgiu a necessidade de discutir

Building the way

e construir outros tópicos relacionados à Educação Infantil para o Plano de Ação Referência, a saber: Avaliação na Educação Infantil; a organização do tempo e espaço; adaptação e acolhimento; família e escola e, também, culturas regionais e locais. (Uberlândia, 2020, p.57). Assim, é compreensível a definição dos módulos da formação para contemplar essas demandas apresentadas pela comunidade escolar.

Contudo, as Formações não podem silenciar o fato de que “trabalhar com os valores humanos e as virtudes se constitui outra oportunidade para construir a cultura do respeito à diversidade”, conforme menciona as DCMEIs. (Uberlândia, 2020, p.98). Nesta perspectiva, uma ação central para a educação infantil é “assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível para incorporação dos conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais” (Brasil, 2013, p. 49). O que não apareceu como proposta no cartaz.

Nas DCMEIs/2020, item que trata do perfil do professor da Rede Municipal, diz-se que o fazer docente, aliado aos seus movimentos formativos, contempla ações cotidianas imbuídas de objetivos para proporcionar às/aos estudantes a correlação de saberes de suas vivências e experiências com aqueles construídos na escola. (Uberlândia, 2020, p. 41). Esse enunciado pode conduzir à interpretação de que a temática racial será desenvolvida de forma transversal.

No entanto, quando se lê “...avaliar para aprender...”, “...alinhando saberes..”, “leitura e escrita...”, outra interpretação possível é que há uma preocupação com a escolarização ao invés de “assegurar o conviver, brincar, participar, explorar, expressar, explorar, conhecer-se, ou seja, os direitos da primeira infância” citados nas DCMEIs (Uberlândia, op. cit). Assim, não há como saber se as brincadeiras, as tradições e festividades indígenas e africanas serão trabalhadas em algum dos módulos.

Vale lembrar que

Na Educação Infantil é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.” (Brasil, 2017, p. 40)

Building the way

Nesse sentido, diante das diretrizes norteadoras das práticas, mas sem uma formação específica sobre esse tema, restará às/aos professoras/es os movimentos de reflexão e articulação com a temática racial para que o fazer pedagógico seja constituído na perspectiva da ERER. A implementação dependerá de como esse tema interpela os/as profissionais nas escolas.

Ainda, como parte da carga-horária da formação foram incluídas quatro transmissões comuns aos cursistas de todos os níveis e modalidades de ensino. Dessas transmissões, uma foi destinada às questões raciais:

Quadro 1: *Lives da Formação Continuada/2022*

TEMA	DATA/HORÁRIO	CARGA-HORÁRIA
Abertura: Diálogos Formativos na reconfiguração dos saberes docentes	05/Abril/2022 – 19h	2h
Do racismo estrutural à Educação para as Relações étnico-raciais: Diálogos e Reflexões com a Rede Municipal de Ensino de Uberlândia	03/Junho/2022 – 19h	2h
Saúde emocional no espaço escolar	11/Maio/2022 – 19h	2h
Semana Nacional de Valorização da Educação Infantil	22/Agosto/2022 – 19h	2h

Fonte: <https://sites.google.com/sme.udi.br/cemepe/formações/ed-infantil>

Constatar que foram oferecidas 40 horas de formação para a Educação Infantil e apenas uma transmissão à noite foi reservada ao debate sobre o racismo, favorece a interpretação de que há um silêncio constitutivo. Uma prática que se reduz a uma justificativa para o cumprimento da lei que determina a inserção desta temática no currículo oficial.

A Lei nº 11645/2008 incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática racial. Em seu artigo 26-A, inciso I, definiu que o conteúdo programático incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira a partir de dois grupos étnicos: indígenas e negros. As DCMEIs/2020 reconhece essa obrigatoriedade ao anunciar “... criar oportunidades”, “...entrem em contato com outros grupos sociais e culturais”, “...outros modos de vida”, “...diferentes atitudes, técnicas e rituais”, “... costumes, celebrações e narrativas.” (Uberlândia, op. cit). Mas, opta por “Racismo estrutural”.

Falar sobre racismo estrutural não é menos importante, no entanto, reduzir o estudo sobre africanos, indígenas, afro-brasileiros e suas culturas a uma prática discursiva de apenas 2 horas faz emergir evidências da(s) formação(ões) discursiva(s)

Building the way

nas quais os organizadores da formação continuada se inscrevem. E essas formações discursivas podem reverberar de modo a constituir os sujeitos-professores-em-formação. Isto nos faz refletir que há um capital simbólico que se pretende construir com os professores e ele terá efeitos nas práticas desenvolvidas nas escolas.

Na Educação Infantil, as crianças aprendem sobre a cultura por um repertório de histórias e parlendas, pinturas e colagens, cantigas populares e músicas, trabalhos manuais (artesanato) e brincadeiras. É dessas experimentações que a memória se constituirá; portanto, é imprescindível e urgente formar um capital cultural com as/os profissionais que trabalham com crianças de modo que possam se constituir nele e fazê-lo reverberar em sala de aula.

Concordando com Villarta-Neder (2009), dizemos que o silêncio é um elemento constitutivo do processo de produção de sentidos. O silêncio significa e

O sentido não está na coisa-em-si, mas no intervalo dinâmico entre os elementos que constituem a interação; numa relação de permanente reciprocidade, o silêncio não significa sem as palavras, nem a palavra sem o silêncio. Assim, a produção de sentidos é um movimento. (Villarta-Neder, 2009, p. 248-9).

As reflexões sobre a linguagem têm mostrado que os processos de constituição subjetiva ocorrem na relação com os outros. Embora vivamos em uma mesma época em que os recursos tecnológicos tendem a facilitar a comunicação e a mediação, o dito e o não-dito na *live* produzirá discursividades que perpassarão a prática da/os professoras/es, pois entre o que se diz e aquilo que não é dito há um espaço de interpretação no qual o sujeito se move. (Orlandi, 1999). Os efeitos serão diversos, inclusive silenciar a temática ao longo do ano letivo.

Os módulos de Junho (Ciranda de socialização...) e Agosto (Atividades Assíncronas) podem ser momentos destinados a “repensar, avaliar e adequar as diversas práticas pedagógicas à realidade do contexto de atuação do professor” (Uberlândia, 2020, p. 41), com chances de apresentar a pluralidade cultural como um tema transversal e articulado com os demais temas, como prevê o texto das DCMEIs (Uberlândia, 2020, p. 99):

Conhecer o patrimônio cultural de Uberlândia e região corrobora na construção da identidade individual e coletiva, da comunidade local e regional, expandindo assim esta aprendizagem. O conhecimento das tradições culturais é fundamental para o desenvolvimento da

Building the way

identidade e pertencimento. Uma criança que conhece sua cultura cria um senso mais aguçado de sua própria história, pois o que outras pessoas fizeram antes dela se torna influência para o que ela fará hoje. (Uberlândia, 2020, p.98)

Considerando que a BNCC foi publicada em 2017, portanto quatro anos antes da formação em foco, o movimento formativo instaurado é de um constante recomeço. Repetem “campos de experiência”, “avaliação”, “objetivos de aprendizagem” e não se diz sobre “história”, “patrimônio cultural”, “comunidade local e regional”, “tradições culturais”. Parafraseando Collares *et al* (1999, p. 211), o tempo é zerado e o sujeito está condenado à eterna repetição, obrigado a recomeçar sempre do mesmo ponto inicial.

Falar que há silêncio sobre a temática racial nesse cartaz é uma tentativa de desvelar que o silêncio é constitutivo e pode representar um tipo de apagamento histórico sobre um povo, sua história e sua cultura nas práticas formativas. Um efeito desse silêncio é pensar que não é prioridade no município a implementação daquilo que os documentos oficiais orientam sobre uma educação sem discriminações, inclusiva e como caminho para compreender a diversidade e respeitar as diferenças.




O módulo de Agosto, intitulado “Ciranda de boas práticas”, apresenta uma ocorrência singular: “boas”. Dicionários da Língua Portuguesa definem como “bom/boa” aquilo que é favorável e propício, assim sendo, é possível interpretar que as “boas práticas” esperadas para esse módulo são aquelas adequadas à educação infantil e em consonância com as DCMEIs. Isso desvelaria uma possível interpelação pelo discurso das diretrizes que propõem o respeito às diversidades, o trabalho com as culturas regionais, o respeito aos valores das manifestações culturais que formam a base sócio-histórica na qual as crianças estão inseridas.

Mas, também pode ser interpretado como “boas práticas” aquelas que estão voltadas para a construção do “portfólio”, em que há “alinhamento” com os “objetivos de desenvolvimento e aprendizagem”. Aquelas que realizam “práticas de leitura e escrita” e de “avaliação” como efeito do que foi desenvolvido na formação.

Voltando ao cronograma, vê-se que o mês de Julho/2022 foi destinado às atividades assíncronas. Consultamos o site do Cemepe e localizamos os temas:

Figura 1: Atividades assíncronas

Building the way

TÍTULO	
	Aprender para comer - PMAE
	Caminhando pelas DCM da Educação Infantil
	Educação Ambiental na Ed. Infantil

Fonte: <https://sites.google.com/sme.udi.br/cemepe/formacoes/ed-infantil/>

O estudo das DCMEIs/2020 reincide. A história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena não aparecem. As diferentes manifestações culturais não são mencionadas.

Considerando que “há uma série de hábitos que herdamos de diferentes ancestrais: indígenas, portugueses e africanos, dentre outros. Conhecendo estes hábitos e valores, as crianças tendem a se tornarem pessoas mais tolerantes e livres de preconceitos” (Uberlândia, 2020, p.98), os temas “Aprender para comer-PMAE” e “Educação Ambiental na Educação Infantil” emergem como possibilidade de discutir sobre diferenças culturais.

Contudo, os modos como cada grupo humano tem de pensar, de se organizar, de trabalhar e ter lazer são específicos e só é possível entendermos esses modos de vida se aceitarmos que há diferenças e propor o diálogo com esses grupos (Munanga; Gomes, 2004).

Com a ADF aprendemos que as palavras remetem a discursos que derivam seus sentidos das formações discursivas, regiões do interdiscurso que representam no discurso as formações ideológicas. (Orlandi, 2001). Isso nos permite interpretar, lendo os temas dos módulos presenciais, das *lives* e das atividades assíncronas que os organizadores parecem não se inscrever no discurso que traz uma proposta de educação para as relações étnico-raciais. E que o movimento sobre a escola cidadã, em 2001, a proposta de trabalho em núcleos, de 2013, as formações para ERER, de 2013 a 2016, não são memórias constitutivas desses sujeitos.

Ao decidir analisar a proposta de formação de 2022, consideramos a possibilidade de que ela produziria efeitos relativos à melhoria da qualidade das aprendizagens das crianças nas escolas em relação à ERER, e instauraria outras formas de ensinar e de aprender, de falar e de ouvir, de questionar e de propor soluções relacionadas às intercorrências da sala de aula que envolvem cor de pele,

Building the way

diferenças físicas, brincadeiras africanas e brincadeiras indígenas. Mas, como afirmou Pêcheux (2012, p. 56)

todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sóciohistóricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço.

Portanto, valorizar as manifestações culturais como expressão do que somos, reconhecendo a diversidade como parte de nossa história, como essência que permeia e define nossas relações cotidianas, e valorizar o corpo, a criação coletiva e colaborativa, nossas origens que nos colocam mais próximos da natureza e nos fazem sentir mais conectados com a nossa essência (Uberlândia, 2020, p. 99), parece ser da ordem de um discurso que não se efetivou em prática.

Para concluir: formação continuada ou política da descontinuidade?

Neste texto discorreremos sobre o movimento de formação continuada destinada aos profissionais que atuam na Educação Infantil, em 2022, em um município mineiro. Pela análise do cartaz da formação interpretamos que há uma ausência da temática racial como prática afirmativa e inclusiva. O que verificamos foi a inserção de uma palestra de 2 horas sobre racismo estrutural como cumprimento daquilo que determinam as Leis 10639/2003 e 11645/2008 em relação a inserção da temática africana e indígena no currículo oficial.

A normatização por si só não é capaz de modificar práticas desenvolvidas nos espaços educativos que perpetuam práticas discriminatórias sem a possibilidade de alterar as práticas educativas, e estas podem corroborar práticas racistas. Isso foi confirmado pelo silenciamento daquilo que está previsto na Lei Orgânica Municipal, de 1990 e na Lei Municipal nº 11444/2013.

Sobre o questionamento colocado no título, e concordando com os autores Collares, Moysés e Geraldi (1999) que nos inspiraram na elaboração dele, consideramos que a proposta de formação continuada desvela a descontinuidade das políticas para a educação elaboradas no município e perpetuam o constante recomeçar delas. O movimento de reelaboração das DCMI/2020 aparece como

Building the way

continuísmo; pois, mesmo citando os movimentos de reelaboração anteriores, há um silenciamento na prática que demarca a presença da BNCC/2017.

Há um dizer posto em relação ao não-dizer carregado de história e ideologias, por conseguinte, repleto de sentidos. A função da educação é atualizar a cultura, e as DCMEI/2020 colocam como necessidade “ímpar reconhecer e promover o espaço escolar como multicultural em constante processo de construção de conhecimentos, experiências e aprendizagens” (Uberlândia, 2020, p.98), porém, as temáticas escolhidas para a formação anual na Educação Infantil podem não funcionar como elemento de reconstrução do imaginário dos professores e professoras sobre a compreensão da importância política, histórica, social e cultural de negros e indígenas na sociedade brasileira e no município de Uberlândia.

Nas DCMEIs/2020, o papel do Cemepe é destacado como político-pedagógico por ser espaço de formação docente em serviço cujo objetivo é ampliar saberes, propiciar trocas de experiências, produzir conhecimentos por meio de cursos, minicursos, rodas de conversa, mostras e apresentações culturais. Esta função está vinculada às políticas afirmativas e requer mo(vi)mentos de problematização sobre alguns temas e políticas nacionais que reverberam no município. O trabalho nessa perspectiva pode ter ocorrido em alguns períodos, mas, em 2022, parece ter sido a aplicabilidade da BNCC/2017. Esse modo de pensar a formação continuada elucidada que “o silêncio trabalha politicamente significando o que não pode [quer] ser dito” (Orlandi, 2012, p. 20, [grifo nosso]).

É necessária a mudança na estrutura das formações destinadas aos profissionais de todos os níveis, modalidades e etapas do ensino, em especial na Educação Infantil, de modo que passem a considerar a participação africana e afro-brasileira na construção do conhecimento em diferentes áreas da sociedade e não sejam apenas efeitos do investimento subjetivo que alguns profissionais fazem para incluir esse tema em suas aulas.

Com base no empreendimento analítico aqui realizado, ratificamos a importância de formações permanentes e continuadas que oportunizem problematizar as conjunturas históricas que embasam modificações nas políticas educacionais para promoção de uma educação antirracista. Pois, verificamos que mesmo existindo ordenamentos jurídicos que determinam que o ensino leve em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente

Building the way

das matrizes indígena, africana e europeia, esse tema ainda tem sido desenvolvido de forma pontual e fragmentada.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF. Presidência da República. Casa Civil. 1988.

BRASIL. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília. Julho de 1990, retificado em 27 de Setembro de 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. 3v. 1998.

BRASIL. Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11645, 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”. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. MEC. SEB. DICEI. Brasília. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. Brasília. MEC. 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em 20 fevereiro 2019.

CARRIJO, M. C. F. de O. B. **Educação Infantil e Políticas Públicas na contemporaneidade: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica**

Building the way

educacional. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia-UFU. 2005.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; GERALDI, J. W. “**Gestão democrática, política pública e educação continuada**”. Texto gerador do GT Educação Continuada. Textos Geradores e Resumos, pp. 65-69. IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Águas de São Pedro, 1999.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta. 2. ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 1986.

GOMES, N. L. (Org). **Práticas Pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10639/2003**. Brasília. MEC. Unesco. 2012.

MACHADO, C. M. et al. **Formação contínua, em serviço e em rede: o papel do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz na Gestão 2013-2016**. In: Rede pública pelo direito de ensinar e de aprender: experiências coletivas de políticas públicas. Uberlândia. SME. 2017.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional de Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, em 5 de novembro de 2003.

MUNANGA, K. GOMES, N. L. (Org.). **Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003**. Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003. Brasília. MEC. 2008.

MUNANGA, K. (2012). **Negritude e Identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?**. Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN), 4(8), 06–14. Recuperado de <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/246>.

ORLANDI, E. P. Maio de 1968: os silêncios da memória. In ACHARD, P. O papel da memória. Trad. José Horte Nunes. Campinas, SP. Pontes. 1999

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas/SP. Pontes. 3. ed. 2001.

ORLANDI, E. P. **Michel Pêcheux e a Análise de Discurso**. Estudos da Linguagem. Vitória da Conquista, nº 1, p. 9-13. Jun. 2005.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**. No movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas/SP. Editora da Unicamp. 2007.

ORLANDI, E. P. **Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia**. 2. Edição. Campinas. Pontes Editores. 2012.

Building the way

PAULA, B. X. de. **A Educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro-brasileira:** formação, saberes e práticas educativas. Tese de Doutorado. Uberlândia. Universidade Federal de Uberlândia. 2013.

PÊCHEUX, M. **Por uma Análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Organizadores Françoise Gadet; Tony Hak. Tradução Bethania S. Mariani. 5. ed. Campinas. São Paulo. Editora da UNICAMP. 2014.

PÊCHEUX, M. **O Discurso. Estrutura ou Acontecimento.** Tradução Eni Puccineli Orlandi. 6. Ed. Pontes. 2012.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Puccineli Orlandi. 4. ed. Campinas. São Paulo. Editora da UNICAMP. 2009.

PÊCHEUX, M. **Papel da Memória.** In: ACHARD, P. **O papel da Memória.** Trad. José Horta Nunes. Campinas, SP. Pontes. 1999.

RICHTER, S. R. **A infância nas Diretrizes Curriculares de Educação Infantil - 2003 do Município de Uberlândia.** 2013. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2013.

SANTOS, J. J. dos. **Políticas Públicas:** ações afirmativas para população negra. Uberlândia. 1980/2016. Tese (Doutorado em História). Uberlândia. Universidade Federal de Uberlândia - UFU. 2017.

SANTOS, I. F. dos. **Formação de professores em uma escola de Zona Rural do município de Uberlândia:** das necessidades formativas à formação contínua. Dissertação (Mestrado em Educação). Uberlândia. Universidade Federal de Uberlândia-UFU. 2019.

SILVA, E. R. **Políticas Públicas para a Educação em um município mineiro: uma gestão democrática?** In SILVA, D. (Org.) et al. *E por falar em intervenção, ...* Campinas, SP. Pontes Editores. 2021.

SILVA, E.R. **Identidade etnicorracial:** dizeres que velam, silêncios que denunciam. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2020.

UBERLÂNDIA. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia** [recurso eletrônico]. Prefeitura Municipal de Uberlândia. 2020.

UBERLÂNDIA. **Banco de Dados Integrados (BDI)** – Volume II. 24. edição. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Uberlândia. 2018.

UBERLÂNDIA. **Lei nº 11.444**, de 24 de julho de 2013. Institui a Rede Pública Municipal pelo direito de ensinar e de aprender no município de Uberlândia e dá outras providências. Diário Oficial do Município nº 4203, de 26 de Julho de 2013. Uberlândia, MG. 2013.

Building the way

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Educação Infantil**. Uberlândia, MG. 2003.

VILLARTA-NEDER. M. A. **Advinha como vou te avaliar**: silêncios no discurso oficial sobre avaliação. In: **Ensino e Aprendizagem de línguas e a formação do professor**. Perspectivas discursivas. Ernesto Sérgio Bertoldo (Org.) São Carlos. Claraluz. 2009.

VILLARTA-NEDER. M. A. **Os movimentos do silêncio**: espelhos de Jorge Luís Borges. Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em da Universidade Estadual Paulista para obtenção do título de Doutor em Letras. Araraquara. 2002.