

CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UM TRABALHO DOCENTE ANTIRRACISTA NA PANDEMIA

Cleidiane Lemes de Oliveira
Lorene dos Santos
Teodoro Adriano Costa Zanardi

Resumo

Este artigo objetiva apresentar e analisar as ações desenvolvidas por um grupo de professores(as) da rede pública municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, na construção coletiva de uma educação antirracista durante a pandemia. Na pesquisa qualitativa, utilizou-se a análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas com os(as) professores(as) que desenvolveram o projeto. Balizam essa pesquisa referenciais teóricos da área da formação de professores(as) e do currículo, no intuito de compreender de maneira complexa as ações empreendidas pelo coletivo de professores. Visibilizam-se as iniciativas do coletivo de professores(as) da Educação Básica pública como forma de desenvolvimento de insurgências curriculares, promovendo a resistência ao neoconservadorismo que avança sobre a escola. Os dados afirmam a importância do trabalho coletivo para o desenvolvimento da autonomia profissional docente e da construção de uma educação antirracista. Entre as conclusões, destacamos que a flexibilização e a multiplicação de tempos e espaços destinados ao trabalho coletivo são elementos fundamentais para a promoção de projetos integrados e interdisciplinares.

Palavras-chave: trabalho docente; educação antirracista; ensino remoto emergencial; insurgências. Curriculares.

COLLECTIVE CONSTRUCTION OF ANTIRRACIST TEACHING PRACTICE DURING THE PANDEMIC

Abstract

This article aims to present and analyze the actions developed by a group of public school teachers in Belo Horizonte, Minas Gerais, in the collective construction of antiracist education during the pandemic. In this qualitative research, content analysis was used to examine semi-structured interviews conducted with the teachers involved in the project. The research is guided by theoretical frameworks from teacher education and curriculum studies, with the goal of understanding the complex actions undertaken by the group of teachers. The initiatives of the public Basic Education teachers are highlighted as a form of developing curricular insurgencies, promoting resistance to the advancing neoconservatism in schools. The data underscore the importance of collective work for the development of professional autonomy and the construction of antiracist education. Among the conclusions, we emphasize that the flexibility and multiplication of times and spaces allocated for collective work are fundamental elements for promoting integrated and interdisciplinary projects.

Keywords: teaching practice, antiracist education, emergency remote teaching, curricular insurgencies.

CONSTRUCCIÓN COLETIVA DE UNA PRÁCTICA DOCENTE ANTIRRACISTA DURANTE LA PANDEMIA

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar y analizar las acciones desarrolladas por un grupo de docentes de la red pública municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, en la construcción colectiva de una educación antirracista durante la pandemia. En la investigación cualitativa, se utilizó el análisis de contenido de las

entrevistas semiestruturadas realizadas com los docentes que desarrollaron el proyecto. Esta investigación se basa en marcos teóricos del ámbito de la formación docente y del currículo, con el fin de comprender de manera compleja las acciones emprendidas por el colectivo de profesores. Se visibilizan las iniciativas del colectivo de docentes de la Educación Básica pública como una forma de desarrollar insurgencias curriculares, promoviendo la resistencia al neoconservadurismo que avanza sobre la escuela. Los datos subrayan la importancia del trabajo colectivo para el desarrollo de la autonomía profesional docente y para la construcción de una educación antirracista. Entre las conclusiones destacamos que la flexibilización y multiplicación de tiempos y espacios destinados al trabajo colectivo son elementos fundamentales para la promoción de proyectos integrados e interdisciplinarios.

Palabras clave: práctica docente; educación antirracista; enseñanza remota de emergencia; insurgencias Curriculares.

INTRODUÇÃO

O trabalho docente sempre enfrentou uma série de investidas de controle e, embora as tensões relacionadas a processos de (des)profissionalização não sejam uma novidade, é importante destacar que os(as) professores(as) vivenciaram essa realidade durante o ensino remoto emergencial, com a pandemia de covid-19, de forma muito contundente. A avalanche de decretos e pareceres, além de uma infindável quantidade de reuniões e exigências burocráticas, traziam como propósito maior o controle do tempo de trabalho docente, ignorando ou mesmo inviabilizando a construção de espaços coletivos para resolução dos problemas encontrados. Ainda assim, em diferentes espaços e situações, grupos de professores se mobilizaram e construíram alternativas para o trabalho pedagógico, criando práticas curriculares insurgentes e colocando-se na contramão da perspectiva neoconservadora.

Nesse sentido, é importante pensarmos não só sobre o papel dos(as) professores(as), mas também nas ações desenvolvidas enquanto sujeitos históricos. Eles(as) não estão simplesmente fadados aos condicionamentos socioculturais, pois há margem de atuação para a agência histórica que se percebe a cada momento e a cada tensionamento, a partir de brechas e fissuras que podem resultar na construção de novas possibilidades educativas. Apresentamos neste artigo, que é um recorte dos dados de uma tese de doutorado¹, agenciamentos históricos de um grupo de professores(as) durante o ensino remoto emergencial.

Na construção de uma proposta de educação antirracista, o coletivo pesquisado pensa, age e repensa o currículo, mesmo em face do neoconservadorismo presente na política curricular no Brasil. Nesse sentido, a presente pesquisa busca desvelar os aspectos teóricos e metodológicos que privilegiam a visibilidade do trabalho coletivo desenvolvido em uma escola pública da rede municipal de Belo Horizonte, destacando seus avanços, ao articular o currículo com as políticas educacionais e sociais.

Os dados apresentados foram produzidos a partir de entrevistas semiestruturadas com cinco professores(as) envolvidos(as) em um projeto por eles(as) denominado *Escola de Todas as Cores*, fruto de uma construção coletiva, durante o ensino remoto emergencial, a partir de encontros síncronos realizados semanalmente. O projeto foi desenvolvido por meio de rodas de conversa com distintos(as) convidados(as) para debater temáticas que possibilitassem compreender como o

¹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil CAEE 48679921.7.0000.5137

racismo se estrutura em nossa sociedade, além de explorar conceitos potentes no processo de construção de uma educação antirracista. Nesse sentido, o projeto dialogava estreitamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), dado que essas Diretrizes estabelecem que é papel dos professores alicerçar a construção de uma prática pedagógica antirracista, em cumprimento à Lei 10.639/2003.

Para tanto, precisamos definir que entendemos o racismo como estruturas de poder que são constitutivas da modernidade e reforçadas pela colonialidade (Kilomba, 2019). Portanto, existem discursos, mas também práticas coloniais que tentam manter o negro como inferior a partir de estruturas socioeconômicas (Almeida, 2021) que asseguram privilégios para a população branca.

De maneira particular, centramo-nos nos esforços empreendidos pelos(as) professores(as) durante o ensino remoto para desenvolver uma educação significativa tanto para eles(as) quanto para os(as) estudantes. Percebemos a importância que os(as) professores(as) atribuíram à criação de um trabalho coletivo como forma de exercício da autonomia profissional docente, o que nos permitiu analisar a potencialidade desse trabalho para o desenvolvimento da profissionalidade docente e para o engajamento coletivo como forma de insurgência.

O TRABALHO DOCENTE COLETIVO: ALGUNS APONTAMENTOS

Muitas áreas da vida social enfrentaram desafios durante a pandemia, e a educação não foi exceção, sendo importante problematizar aspectos relacionados à (re)configuração do trabalho docente diante das interdições próprias do período pandêmico.

Segundo Tardif e Lessard (2008), o trabalho docente é fundamentalmente realizado por meio de interações humanas, portanto, a interdição das interações afeta o âmago desse trabalho, que é desenvolvido *sobre e com* outros seres humanos, no interior da sala de aula, compreendida como *célula-classe* ou *organização celular* do trabalho docente (Tardif, Lessard, 2008). A partir disso, e considerando o quanto essas interações estiveram comprometidas durante a interrupção das aulas presenciais, nos perguntamos de quais estratégias os(as) professores(as) lançaram mão para desenvolver o seu trabalho naquele período.

Ainda segundo os autores, há três dimensões a serem consideradas para se compreender o trabalho realizado pelos(as) professores(as): o trabalho como *atividade*, como *status* e como *experiência*. A dimensão da atividade remete aos aspectos organizacionais e dinâmicos da docência, uma vez que “[...] ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc.” (Tardif, Lessard, 2008, p. 49). É um convite a pensar o trabalho docente na dimensão da flexibilização que ocorre quando se interpretam/ensinam programas, a partir da interação com outros, ao mesmo tempo em que se mantêm os elementos controlados, segmentados e planejados do trabalho (Tardif, Lessard, 2008). Nesse sentido, é possível dizer que os(as) professores(as) tiveram que alterar radicalmente a dimensão do seu trabalho como atividade durante o ensino remoto emergencial, dado que as condições para o desenvolvimento do trabalho foram totalmente alteradas.

A dimensão do *status*, segundo Tardif e Lessard (2008), remete “[...] à questão da identidade do trabalhador”, que não é fixa nem adquirida por doação, tratando-se de um processo que é fruto da *práxis* entre o plano normativo e o exercício de funções cotidianas.

Por fim, a docência também deve ser analisada sob a perspectiva da experiência, compreendida não apenas enquanto *expertise* que se ganha ao adquirir certezas quanto ao modo de realizar o seu trabalho, mas, principalmente, pela intensidade e significação que uma dada situação vivida pode impor aos sujeitos. Nessa última acepção, a experiência é entendida como aquilo que marca e que muda o rumo das coisas. Em ambos os casos, a experiência vivida remete a uma situação social; ela se inscreve em uma cultura profissional partilhada por um grupo. Nesse sentido, é possível questionarmos se as vivências de trabalho mais colaborativas durante o ensino remoto, como no projeto *Escola de Todas as Cores*, contribuíram não apenas para o bom desenvolvimento do projeto, mas poderiam também representar um tipo de experiência capaz de *mudar o rumo das coisas*, interrogando a identidade e, assim, o próprio *status* profissional.

Não é possível responder às muitas questões suscitadas a partir das categorias de análise de Tardif e Lessard (2008), dado o escopo deste artigo, mas elas nos orientam no processo de análise do trabalho coletivo empreendido pelos(as) professores(as) pesquisados(as) durante o período do ensino remoto emergencial. Ainda que a referência de análise dos autores seja o trabalho realizado de forma individualizada pelos(as) professores(as) em sua *célula-classe* – a sala de aula –, alguns elementos desse trabalho podem também ser observados quando professores atuam de forma colaborativa.

O trabalho coletivo de professores tem sido alvo de estudos e questionamentos diversos. Para Tardif e Lessard (2008), ele seria algo mais teorizado e desejado do que de fato empreendido pelos(as) professores(as) no cotidiano escolar. Hargreaves (1998) defende que, na maioria das vezes, ele acaba sendo marcado por fracos laços de solidariedade, prevalecendo a “colegialidade artificial” e o “individualismo fragmentado” (Hargreaves, 1998, p. 269). Em recente levantamento bibliográfico realizado por Cassão e Chalub (2021), foram mapeados trinta artigos² que debruçaram-se sobre experiências profissionais docentes envolvendo o trabalho coletivo, em que os autores buscaram compreender a relevância político-pedagógica do desenvolvimento do trabalho docente promovido de maneira mais colaborativa.

Trabalhos como os de Leite *et al.* (2014), Sousa (2013), Gonçalves Júnior e Carvalho (2014) e Urzetta e Cunha (2013), entre outros, se dedicaram a compreender o papel do trabalho colaborativo para a construção de conhecimentos necessários ao desenvolvimento da prática profissional docente, quase sempre ressaltando a importância das parcerias para o desenvolvimento da profissionalidade e da autonomia docente. Por meio desses estudos, é possível perceber que, quando ocorre a socialização de saberes e experiências construídos a partir da prática, na qual metas e objetivos são construídos conjuntamente, os professores assumem o lugar de protagonistas no processo de construção de novas práticas pedagógicas e da sua devida teorização. Mateus (2014) defende a importância da dimensão epistemológica construída pelo trabalho docente em colaboração e a relevância dos trabalhos desenvolvidos em conjunto que, dificilmente, seriam empreendidos com tamanha complexidade se realizados de maneira individual.

² Esse levantamento analisou doze periódicos da área da Educação avaliados como *Qualis* A1 no quadriênio 2013-2016.

Considerando a ênfase na dimensão interativa da docência, conforme destacado por Tardif e Lessard (2008), deve-se reconhecer a potencialidade das interações que ocorrem entre professores(as). Os estudos citados confirmam que as interações percebidas a partir de um trabalho coletivo favorecem a profissionalização da docência, que ocorre a partir da dimensão formativa em serviço, a qual ocorre entre pares, com socialização de saberes e práticas profissionais e a construção de espaços de autonomia do fazer docente.

Igualmente, é necessário chamar a atenção para outro aspecto que nos interessa de maneira especial: a importância do trabalho coletivo para o empreendimento de uma política e prática pedagógica antirracista. Ao longo dos mais de vinte anos de implementação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatória a inserção da temática africana e afro-brasileira nos currículos escolares de educação básica de todo o país, vem se destacando o papel dos professores que, individual ou coletivamente, lutam para empreender uma educação antirracista. Pesquisa realizada por Gomes (2012) mapeou e analisou experiências pedagógicas sobre a temática étnico-racial, na perspectiva do cumprimento da Lei 10.639, desenvolvidas em diferentes regiões do país, identificando inúmeros trabalhos desenvolvidos por coletivos de professores. Em sua maioria, os trabalhos coletivos e interdisciplinares ganham força e visibilidade no Dia da Consciência Negra, 20 de novembro, e em alguns casos há a expansão para a semana e/ou o mês da Consciência Negra. A pesquisa também evidenciou que a construção e a sistematicidade de projetos de educação antirracista ocorrem com maior frequência em escolas onde prevalecem processos mais democráticos de gestão.

Nesse sentido, não podemos deixar de nos atentar para o fato de que o trabalho coletivo envolvendo a temática étnico-racial está vinculado muito mais à constituição de parcerias e *cumplicidades* entre grupos de professores, e que esses grupos encontram maior espaço de atuação em cenários democráticos de gestão escolar. Assim, espaços que fomentam a autonomia do trabalho docente, a colaboração e o debate, constituindo-se como espaços democráticos, são mais impulsionadores da profissionalização docente e representam maior resistência aos processos de (des)profissionalização ou mesmo de proletarização da profissão (Enguita, 1991).

CONTEXTO DA PESQUISA E PERCURSO METODOLÓGICO

Durante os anos de 2020 e 2021, num contexto de pandemia e aulas remotas, um grupo de aproximadamente dez professores(as), de uma escola da rede pública municipal de Belo Horizonte, decidiu desenvolver um trabalho coletivo com enfoque antirracista. O projeto denominado *Escola de Todas as Cores* nasceu do interesse desses(as) professores(as) em construir uma proposta de educação que dialogasse tanto com o interesse dos(as) estudantes quanto com a vontade dos(as) professores(as) em construir um projeto de forma coletiva no momento da pandemia.

O projeto foi pensado, inicialmente, para os(as) estudantes do 9º ano, mas ao longo do seu desenvolvimento tornou-se um projeto de livre acesso para quaisquer estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. O projeto se desenvolveu a partir de encontros síncronos, sendo a divulgação feita via Instagram oficial da escola, com uso de *folders* que eram produzidos pelos(as) próprios(as) estudantes – com supervisão de uma professora, anunciando o tema do debate, a data, a hora e o *link* para acesso à sala virtual. Os encontros do *Escola de Todas as Cores* ocorriam

semanalmente, sempre às sextas-feiras, sendo frequentemente realizado um encontro de preparação às quintas-feiras.

Optou-se, como proposta metodológica, pela realização de rodas de conversa. Para tanto, foram realizadas dezesseis rodas, com diferentes participantes. As temáticas das rodas de conversa e os(as) convidados(as) para cada uma eram definidos coletivamente, a partir dos conhecimentos prévios e contatos de cada professor(a), mas também buscando atender às demandas dos(as) estudantes. Foram elencados temas como: colorismo, interseccionalidade, literatura infantil antirracista, capacitismo e racismo, antirracismo no *design* gráfico, cotas raciais, povos nativos e racismo, capoeira e antirracismo, entre outras temáticas. As rodas tinham uma duração média de duas horas, somando o tempo de exposição e de diálogo com os(as) convidados(as).

Outra estratégia elegida pelos(as) professores(as) foi a leitura coletiva do livro *Diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus, realizada ao longo de oito encontros síncronos, também às sextas-feiras, com duração média de duas horas cada um. Em cada encontro, era feita a leitura de alguns capítulos da obra, seguida de debate sobre as questões que a leitura havia suscitado. Ao todo, esse projeto teve a duração de aproximadamente sete meses, sofrendo interrupções apenas durante as férias, nos meses de dezembro de 2020 e janeiro de 2021.

A presente pesquisa envolveu diferentes instrumentos e estratégias metodológicas, tais como observação dos momentos de preparação e realização das rodas de conversa e da leitura coletiva de uma obra, análise de diários de aula elaborados pelos(as) professores(as) e entrevistas semiestruturadas com cinco participantes do projeto, sendo um professor de Língua Portuguesa, uma de Atendimento Educacional Especializado (AEE), um de Geografia e dois (uma professora e um professor) de História que atendem pelos respectivos nomes fictícios: Marcos, Maria, José, Joana e João.³ Neste texto, privilegamos a análise das respostas das entrevistas, nas quais os sujeitos entrevistados puderam discorrer sobre os temas propostos, como discutido por Minayo e Costa (2018).

Para a análise das entrevistas, utilizamo-nos da análise de conteúdo, na perspectiva dos estudos de Bardin (2011), que a define como

[...] um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não) (Bardin, 2011, p. 38).

Deste modo, procedemos com a leitura rigorosa do conteúdo das entrevistas e construímos cinco unidades de análise a partir das quais fizemos a apresentação e o debate de seu conteúdo. O recorte a seguir trata especificamente de uma dessas unidades, a que versa sobre a construção do projeto a partir do trabalho coletivo vivenciado pelos(as) professores(as).

DISPUTANDO A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

³ Foi solicitado que os(as) professores(as) se definissem racialmente. Assim, os(as) professores(as) Marcos, Maria e Joana se definem brancos; o professor José, como negro, e o professor João, como negro de pele clara.

Nesta seção, nos propomos a refletir sobre os fatores que mobilizaram os(as) professores(as) pesquisados(as) a empreenderem um trabalho coletivo enquanto se dedicavam à criação de um projeto curricular antirracismo, durante a pandemia, buscando também evidenciar a conjunção de elementos que favoreceram esse empreendimento e seu potencial insurgente e transgressor. Antes de nos voltarmos para os dados, definimos o trabalho pedagógico antirracista como aquele que segue as Diretrizes (Brasil, 2004) correlatas à Lei 10.639/2003, ou seja, práticas que têm como proposta reeducar as relações entre brancos e negros, promovendo, respectivamente, o despertar e o fortalecimento da consciência negra.

Dito isso, o primeiro aspecto que nos chamou a atenção nas entrevistas foi o fato de não ser, inicialmente, a temática antirracista ou qualquer outro tema do currículo o elemento-chave para reunir aquele grupo de professores(as), mas, antes de tudo, o desejo de trabalhar com colegas com os(as) quais se percebiam afinidades político-pedagógicas. Assim, o fato de ter sido desenvolvido coletivamente não é apenas *mais um* aspecto do trabalho analisado, mas seu elemento fundante.

A interdição das aulas presenciais durante a pandemia de covid-19 despertou nos(nas) professores(as) pesquisados(as) intensos processos reflexivos sobre os significados e sentidos da educação, especialmente naquele período. Qual educação construir? Como se articular para promover um processo educativo significativo para professores(as) e alunos(as)? Como afetar os(as) alunos(as) de modo a construir algo mais dialógico e menos impositivo? Haverá espaço/autonomia para construir uma proposta de educação em que acreditamos? Foi o fato de essas questões encontrarem ressonância entre alguns(mas) dos(as) professores(as) da escola pesquisada o que viabilizou a construção de um projeto coletivo de educação antirracista.

Muitos foram os desafios para empreender o trabalho pedagógico durante a pandemia. Nas escolas públicas, as dificuldades começavam pela própria ausência de condições materiais e de infraestrutura para que estudantes – e muitos(as) professores(as) – pudessem participar das aulas em formato remoto, como evidenciaram pesquisas divulgadas já nos primeiros meses de pandemia (Gestrado, 2020)⁴, as quais permitiram mensurar o tamanho dos problemas que a educação escolarizada enfrentaria.

Foi assim, diante de um panorama nacional repleto de desafios concretos às condições materiais impostas ao trabalho docente no período pandêmico, que o ensino remoto na escola pesquisada se iniciou, no dia 16 de junho de 2020, a partir da Portaria nº 110/2020, emitida pela Secretaria Municipal de Educação (SMED/BH). Nela, dispôs-se que os(as) professores(as) passariam a exercer o seu trabalho em regime de teletrabalho e que as atividades a serem desenvolvidas por eles(as) deveriam ser resultado de uma elaboração coletiva, pautada pela “[...] necessidade de se estabelecerem novas práticas pedagógicas nas salas de aula e na escola, novos vínculos de sentido e significado com os conteúdos curriculares e, conseqüentemente, uma mudança radical de hábitos e rotinas escolares, nesse contexto excepcional” (SMED, Portaria nº 110/2020). Tal portaria ainda incentivava a criação de projetos interdisciplinares, capazes de considerar o contexto de vida dos(as) estudantes e de suas famílias.

⁴ A pesquisa foi constituída por 15.654 professores(as) das redes públicas da Educação Básica, de todos os estados brasileiros, e contou com a parceria da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), na mobilização dos respondentes e na divulgação dos resultados. Os dados foram coletados em junho de 2020, por meio de questionário *on-line* autoaplicado (Gestrado, 2020).

Diante disso, um grupo de aproximadamente dez professores(as) da escola pesquisada passou a pressionar a coordenação pedagógica para que fosse discutida uma estratégia pedagógica que possibilitasse a atuação conjunta dos(as) docentes durante o ensino remoto emergencial.

Em contrapartida, a coordenação pedagógica apresentou como proposta a criação de atividades – semelhantes a um roteiro de estudo dirigido – que deveriam ser elaboradas individualmente pelos(as) professores(as), impressas pela escola e disponibilizadas aos(as) estudantes. Após alguns encontros marcados por tensões, discussões e, inclusive, uma breve formação sobre a pedagogia de projetos, os(as) professores(as) pesquisados(as) propuseram não manter uma proposta pedagógica única na escola. A professora Joana nos conta como se deu esse processo.

E aí a gente começou a questionar, e eu particularmente muito veementemente. *Olha, primeira vez na história da educação desde que eu eston aqui que alguém fala “faça a educação que você acredita”, aí você vai me falar para eu fazer umas atividades no papel? Não pode ser isso que a gente acredita! (...) Eu faço o roteiro, não tem problema em seguir uma diretriz que é a diretriz que o coletivo escolher. Vamos votar. Então vamos votar. Se a gente vai construir a partir de uma metodologia de projeto ou se a gente vai fazer o roteiro. Vamos votar que a gente acaba com isso. E sai dessa disputa porque isso não tem sentido. Aí um colega falou: não vamos votar não, vamos dividir. Quem quer faz a metodologia de projeto e quem quer faz o roteiro. Aí a direção pegou e falou: então tá bom! (Joana, entrevista, grifo nosso).*

O relato evidencia a existência de diferentes concepções e projetos educativos entre os professores da escola pesquisada e também mostra a disposição inicial da equipe gestora – direção e coordenação pedagógica – de aceitar a coexistência de propostas distintas, não se limitando aos estudos dirigidos, conforme havia sido proposto por essa equipe. Os tensionamentos e as tentativas de controle do fazer docente permearam todo o processo de realização do ensino remoto emergencial, confirmando, em certa medida, as lutas e os conflitos que caracterizam avanços e recuos nos processos de profissionalização docente (Enguita, 1991). Assim, situações como a descrita pela professora nos trazem indícios de acomodações e resistências ao histórico processo de tentativa de desmantelamento da autonomia profissional docente.

O professor Marcos reafirma a importância dessa autonomia e demonstra uma postura propositiva frente à tarefa de construir estratégias e atividades no ensino remoto emergencial.

Primeiro que me atraiu foi a ideia de trabalhar com metodologia de projetos, e esse foi o começo de tudo, né? (...) A gente não precisa discutir nada, é só obedecer ao que eles estão pedindo? Eu acho que é muito pobre, né? Mas a gente tem alguma experiência, a gente estudou, a gente leu alguns livros, todo mundo passou por uma faculdade de educação. Bom, eu penso muito isso e eu acho que, quando abriu para a gente fazer um grupo de estudo, eu falei: uai, eu quero sim! Eu acho que essa é uma questão importante, e a temática e tudo mais foi acontecendo... até porque os meninos também foram interferindo e isso foi muito bom, porque não era um grupo de professores apenas (Marcos, entrevista, grifo nosso).

Maria, outra professora participante da pesquisa, ressaltou a centralidade das interações e parcerias entre os(as) colegas professores(as). Ao se recusar a integrar uma equipe engajada em uma terceira proposta de atividades discutida no coletivo – a de elaboração de um *jornal* –, a professora deixa claro o que a mobiliza para o trabalho. Muito mais do que o tema tratado ou a proposta pedagógica em questão, a possibilidade de parcerias com colegas com os quais se identifica seria o fator decisivo para seu engajamento no projeto de educação antirracista.

E eu vou dizer para você que não foi o tema racismo, mas as pessoas que estavam nesse projeto. Quando foi o jornal, eu pensei ó... e eu gosto dessa história da escrita, e... eu pensei, eu vou para o jornal. Quando eu vi as pessoas, eu falei: é... não vai rolar não! (Maria, entrevista, grifo nosso).

De modo muito similar, o professor José também revelou que, em situações nas quais tem que escolher *um lado*, ou um grupo de trabalho, ele acaba buscando parceiros entre aqueles com os quais possui afinidades. Esse tipo de *opção* é confirmado pela pesquisa de Leite *et al.* (2014) ao indicar que é comum que o trabalho de parceria se dê por intencionalidades comuns entre os(as) professores(as), sendo esse fator decisivo para que a parceria se efetive. Corroborando essa perspectiva, o professor José nos diz:

Esse grupo... como a gente tinha valores próximos ou enxergávamos a docência de uma forma próxima, e que a gente também tem uma origem relativamente próxima socioeconomicamente falando... então era mais fácil de a gente se conectar. Eu sei quem que é a Joana e quem que é o João, e eu sei qual que é a prática dele e como que ela aborda, então foi bem mais fácil. A gente não tinha uma organização antes, mas sempre você vai para o lado de quem você tem mais afinidade. Eu sei que tem gente lá na escola que faz um trabalho bem bacana, mas que pensa a escola totalmente diferente da gente assim... pensa a escola como mero transmissor de conteúdos (José, entrevista, grifo nosso).

O professor Marcos confirma essa ideia, dizendo que apesar de o grupo dos(as) professores(as) que participaram do *Escola de Todas as Cores* nunca ter se constituído como um grupo formal, em outras ocasiões anteriores ao desenvolvimento do projeto, eles(elas) possuíam uma identificação político-pedagógica. Segundo Marcos, os professores do *Escola de Todas as Cores* também são os(as) professores(as) de maior atuação sindical e participação nas decisões pedagógicas da escola, de uma maneira geral. Daí compreendermos que não foram isolados os seus posicionamentos contrários à organização do trabalho pedagógico na pandemia baseado em um roteiro de estudos dirigidos e em defesa de um trabalho mais coletivo.

E o engraçado é o seguinte: são os que sempre participam de um movimento de melhoria, são os que participam do sindicato, são todos desse grupo aqui, do nosso grupo. São os que fazem a greve, quer dizer, a gente tem muita coisa em comum. E eu acho que é nessa busca mesmo, de viver um diálogo maior, de a gente poder ouvir mais as ideias dos outros também (Marcos, entrevista, grifo nosso).

O tipo de interação que aqui percebemos não é de uma mera “colegialidade artificial” (Hargreaves, 1998), mas de interações que foram estabelecidas a partir de laços de solidariedade e identificação com uma determinada prática político-pedagógica, o que favoreceu e potencializou o trabalho pedagógico realizado pelos professores e as reflexões por eles partilhadas. Assim, a postura colaborativa encontrada entre os(as) professores(as) pesquisados(as) nos aponta que a escolha pelo trabalho coletivo ganhou, nessa situação, um forte valor de ação política, representando alguns dos sentidos que atribuem às finalidades da educação escolarizada.

Nesse sentido, não nos parece ao acaso que a temática racial tenha sido eleita como tema central do projeto. A proposta de educação antirracista parte do reconhecimento das dimensões políticas e pedagógicas que entrelaçam sociedade e escola, exigindo denunciar a falácia de uma suposta neutralidade dos conhecimentos escolares e demandando dos(as) professores(as) uma postura ético-política que nem sempre é assumida por todos na escola. Por isso, não nos é estranha a fala do professor Marcos quando nos diz que o grupo de professores(as) que se engaja em lutas sindicais e projetos emancipatórios na escola é o mesmo que se organiza coletivamente para o trabalho curricular com uma temática de forte significação política e social como a educação antirracista.

Sobre a construção de uma prática pedagógica mais colaborativa, é válido lembrar a proposta político-pedagógica implementada na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME/BH), na década de 1990, denominada *Escola Plural*⁵, que, entre outros aspectos, propunha reformular os processos de ensino-aprendizagem, de tempo e de avaliação escolar a partir da organização por ciclos de formação humana. Para viabilizar tal proposta, foram garantidos horários de encontros coletivos entre grupos de professores.

No entanto, conforme demonstram Boy e Duarte (2014), a partir da análise de documentos e normativas da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, nas duas últimas décadas houve, na RME/BH, um desmonte das condições de trabalho que permitiam práticas mais colaborativas entre os professores, inviabilizando reuniões pedagógicas dentro da jornada semanal de trabalho. Enquanto, na década de 1990, sob a égide da *Escola Plural*, os documentos são propositivos quanto à construção de um processo colaborativo que envolva efetivamente um trabalho em conjunto, na década de 2000, dão indícios de que o trabalho coletivo é compreendido apenas como a soma dos esforços individuais (Boy, Duarte, 2014).

Apesar desse cenário normativo desencorajador do trabalho coletivo, arriscamos dizer que ele ainda permeia a cultura profissional de muitos professores da RME/BH, e o *Escola de Todas as Cores* é um exemplo disso. Uma das poucas condições favoráveis ao desenvolvimento do trabalho docente percebidas na pandemia foi, justamente, a flexibilização do tempo de trabalho dos(as) professores(as), ainda que se reconheça um processo de intensificação e precarização desse trabalho. Afinal, no projeto analisado, o fazer coletivo só foi viabilizado porque os(as) professores(as) puderam organizar algumas horas do seu tempo de trabalho para estarem

⁵ “A proposta foi considerada inovadora por muitos, polêmica por outros, por ter procurado romper com a cultura tradicional da escola pública, implementando uma concepção de educação mais ampla, democrática, inclusiva, plural, que leve em conta múltiplas dimensões da formação da pessoa humana e na qual as crianças das classes populares tivessem condições de ser bem-sucedidas. Buscava-se responder aos desafios presentes nas políticas públicas para expandir o Ensino Fundamental e, especialmente, melhorar a qualidade da escola pública” (Miranda, 2007).

juntos(as), participando das reuniões para preparação (geralmente às quintas-feiras) e para efetivação das discussões em torno da temática étnico-racial (às sextas-feiras).

A implementação da Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Correlatas (Brasil, 2004) exigem a inclusão de objetivos explícitos direcionados ao trabalho de educação antirracista nos documentos normativos da escola, especialmente no Projeto Político-Pedagógico. Para além de uma mera formalidade, a consecução desses objetivos exige tempos de trabalho docente voltados à construção coletiva efetiva e integrada às demandas da escola. E esse tempo, de maneira geral, é praticamente inexistente na jornada de trabalho dos professores durante o regime presencial.

A professora Joana denuncia a escassez dos tempos de partilha com colegas, muitas vezes restritos aos 20 minutos de recreio, e ressalta o quanto o projeto construído no período de pandemia permitiu o alargamento desse tempo de convivência e a criação de *vínculos de cumplicidade*.

Eu acho que a minha relação [...] com os colegas do projeto, eu acho que é uma relação boa [...] *a gente foi criando vínculos ali de cumplicidade, que a gente não tem a oportunidade de criar em sala, porque na verdade a gente tem vinte minutos de interação com os colegas, no tempo normal, é um tempo de interação muito pequeno.* (Joana, entrevista, grifo nosso).

Corroborando dados apresentados por outras pesquisas que se debruçaram sobre o ensino remoto, os(as) professores(as) entrevistados(as) também se ressentiram da baixa participação de estudantes nos encontros síncronos do projeto, atribuindo essa ausência à falta de apoio que receberam da gestão escolar.

Eu acho que todas as nossas discussões, todas as pessoas, tudo que a gente fez, eu acho que isso foi fortíssimo, e os professores que participaram, participaram de forma efetiva. E eu acho que isso, né? A gente acreditou no que fez. (...) E o que eu acho de negativo foi a pouca participação dos alunos (Maria, entrevista).

Um ponto fraco (do projeto) foi a falta de apoio em alguns momentos da escola, porque isso... seja para colocar outras ações no dia da reunião ou marcar reunião de professores no dia, marcar eventos da escola, ou uma ação da escola no dia... *em nenhum momento a gente foi colocado no calendário oficial da escola*, e isso para mim é bem marcante, em nenhum momento a nossa reunião, que era sexta-feira, foi colocada como uma reunião oficial do grupo (João, entrevista, grifo nosso).

Como a Portaria nº 138, de 09 de setembro de 2020, emitida pela Secretaria Municipal de Educação, tornou obrigatória apenas a realização de estudos dirigidos pelos(as) professores(as), o projeto passou a ser tratado formalmente pela gestão escolar como um *projeto paralelo* ou *extraoficial*, não sendo considerado como parte da carga horária de trabalho desenvolvida pelos(as) professores(as) durante a pandemia. Parece-nos que esse ataque à autonomia profissional docente desestimula a existência de projetos coletivos, nos quais há uma genuína busca pela participação, e desestimula, ainda, a realização de propostas curriculares contra-hegemônicas.

CONCLUSÕES

Evidenciamos neste artigo como os esforços coletivos dos(as) professores(as) respondem ao desafio das demandas curriculares que aprofundam a produção cultural, em um contexto de avanço do neoconservadorismo, ao se comprometerem com uma educação antirracista. Além disso, o projeto *Escola de Todas as Cores*, nascido e desenvolvido pelo coletivo, se apresenta como uma possibilidade criativa de recondução da produção de saberes ante as tentativas de padronização, descontextualização e silenciamentos que ensejam algumas políticas curriculares, práticas pedagógicas e metodologias de ensino, como demanda a proposta de dossiê *Políticas curriculares e o engajamento coletivo das pesquisas como modo de insurgência*.

Nesse sentido, foi possível perceber que a escolha pelo trabalho coletivo não foi uma questão acessória do projeto, mas elemento fundante que produziu o interesse dos(as) professores(as) em constituírem um grupo comprometido com um projeto de educação antirracista. Diante das tentativas de controle do trabalho dos(as) professores(as) durante o contexto pandêmico, a experiência analisada aponta a *práxis* docente na construção da autonomia profissional. Os processos de profissionalização do trabalho docente são historicamente atravessados por *idas e vindas*, avanços e recuos, sendo possível observar coletivos de professores(as) colocando-se como sujeitos que disputam a construção de projetos e de sentidos atribuídos à educação escolarizada.

Assim, a coletividade se mostra como um caminho emancipatório para a efetividade de políticas curriculares que sejam antirracistas, pois permite que os(as) professores(as) troquem e aprendam coletivamente a partir da prática pedagógica e mantenham uma abordagem sistemática e transversal sobre a temática em questão, demonstrando sua relevância em vários campos do saber. Vislumbra-se nesse campo formativo coletivo uma potencialidade para uma formação crítica dos estudantes, que podem ser sensibilizados para as desigualdades raciais.

Apesar de as práticas observadas no projeto contarem com limitações próprias do período pandêmico, como a baixa participação de alunos nas aulas síncronas, foi possível perceber que a flexibilização e multiplicação de tempos e espaços destinados ao trabalho coletivo são elementos fundamentais para a promoção de projetos integrados e interdisciplinares. Nesse sentido, a formação em serviço apresenta-se como importante condição para o desenvolvimento profissional docente. Se concordamos que a docência é, por excelência, uma profissão de interações humanas, há que se criar tempos e espaços para as interações entre professores(as) como parte fundamental de sua jornada de trabalho.

Por fim, queremos ressaltar a importância da autonomia profissional docente para o cumprimento da legislação que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na perspectiva de uma educação antirracista. Infelizmente, na experiência observada, o trabalho desenvolvido e disputado pelos(as) professores(as) não foi contabilizado como parte da carga horária a ser cumprida no regime remoto emergencial, mesmo estando o trabalho respaldado pela Lei nº. 10.639/03 e por suas Diretrizes Correlatas (Brasil, 2004). Tal situação nos leva a inferir que muitos outros trabalhos com essa temática podem estar sufocados pela falta de apoio da gestão escolar, que muitas vezes ignora sua responsabilidade no cumprimento da legislação vigente, atuando para inibir iniciativas dessa natureza ao invés de fomentá-las.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.
- BARDIN, Laurence. *Análise do conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, 2004.
- BOY, Lídia Campos Gomes; DUARTE, Adriana Maria Cancelli. A Dimensão Coletiva do Trabalho Docente: Uma experiência em Duas Escolas Municipais de Belo Horizonte. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 30, n. 04, p. 81-104, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000400005>
- CASSÃO, Pamela Aparecida; CHALUB, Laura Noemi. O trabalho de parceria na escola: implicações para a constituição docente. *Revista Teias*, v. 22, n. 64, p. 116-131, 2021. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/45116> Acesso em 18 jul. 2023.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*, n. 4, p. 41-61, 1991.
- GESTRADO, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia: Relatório Técnico*. Belo Horizonte: UFMG, 2020. Disponível em https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf Acesso em 11 mai. 2022.
- GOMES, Nilma Lino. (Org.) *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC; Unesco, 2012.
- GONÇALVES JÚNIOR, Marcos Antonio; CARVALHO, Dione Lucchesi de. Perscrutando Diários de Aulas e Produzindo Narrativas sobre a Disciplina Estágio Supervisionado de um Curso de Licenciatura em Matemática. *Bolema*, v. 28, n. 49, p. 777-798, 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/bolema/a/TLGtLzjj8J9q6CCssZMx4Ms/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 18 jul. 2023.
- HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura na Idade Pós-Moderna*. Editora McGraw-Hill de Portugal. Alfragide-Portugal. 1998.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LEITE, Denise; CAREGNATO, Célia Elizabete; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos; PINHO, Isabel; MIORANDO, Bernardo Sfredo; SILVEIRA, Priscila Bier da. Avaliação de redes de pesquisa e colaboração. *Avaliação*, v. 19, n. 1, p. 291-312, 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/aval/a/tvqZPTRfdvFZBmGrsn7HKhz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 jul. 2023.
- MATEUS, Eliane Fernandes. Um esboço crítico sobre “parceria” na formação de professores. *Educação em Revista*, v. 30, n. 3, p. 355-384, 2014. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/edur/a/kCNTJwCpshPMZtBWLZBZvzv/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em 18 jul. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro Costa. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 40, 2018, p. 139-153. Disponível em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439> Acesso em nov. 2024.

MIRANDA, Glaura Vasquez. Escola Plural. *Estudos Avançados*, v. 21, n. 60, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/a/jFL6Wn76Qr6RhmsrbDsxRxk>. Acesso em 14 ago. 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SMED), N^o: 110/2020, *Dispõe sobre a convocação de Professores para a Educação Infantil, de Professores Municipais e de Pedagogos da Rede Municipal de Educação para o exercício de suas atribuições nos termos da Portaria SMPOG n^o 014/2020*. Disponível em <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1229816>. Acesso em 03 jun. 2023.

SOUSA, Maria do Carmo de. Quando professores que ensinam matemática elaboram produtos educacionais, coletivamente, no âmbito do Mestrado Profissional. *Bolema*, v. 27, n. 47, p. 875-899, 2023. Disponível em <https://www.scielo.br/j/bolema/a/frtPy5vrNFLMBvvpRQCY9rH/abstract/?lang=pt>. Acesso em 18 jul. 2023.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

URZETA, Fabiana Cardoso; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. Análise de uma proposta colaborativa de formação continuada de professores de ciências na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. *Ciência & Educação*, v. 19, n. 4, p. 841-858, 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/8fb87xt4k7R4CYHs4JYL5XS/?lang=pt>. Acesso em 06 nov. 2024.

Submetido em 27 de agosto de 2024
Aprovado em 09 de novembro de 2024

Informações das autoras

Cleidiane Lemes de Oliveira
Escola Técnica Sandoval Soares de Azevedo
E-mail: cleidi.lemes@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8263-395X>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1055197032961557>

Lorene dos Santos
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
E-mail: lorenedossantos@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7629-1954>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5755158902601110>

Teodoro Adriano Costa Zanardi
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
E-mail: zanardi@pucminas.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4742-9288>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1047603718353758>