

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA
DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL - DESAFIOS
PEDAGÓGICOS NO CAMPO DAS AÇÕES
AFIRMATIVAS NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Karina de Araújo Dias



Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Profa. Vânia Beatriz Monteiro da Silva, Dra.

KARINA DE ARAÚJO DIAS

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DIVERSIDADE ÉTNICO-
RACIAL - DESAFIOS PEDAGÓGICOS NO CAMPO DAS AÇÕES
AFIRMATIVAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
FLORIANÓPOLIS

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação, Centro de Ciências
da Educação, Universidade Federal de Santa
Catarina, como requisito para a obtenção do
título de Mestre em Educação.**

Orientadora: Profa. Vânia Beatriz Monteiro da Silva, Dra.

Florianópolis
2011

KARINA DE ARAÚJO DIAS

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DIVERSIDADE ÉTNICO-
RACIAL - DESAFIOS PEDAGÓGICOS NO CAMPO DAS
AÇÕES AFIRMATIVAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
FLORIANÓPOLIS**

Essa Dissertação de Mestrado foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, ____ de _____ de 2011.

Profa. Célia Regina Vendramini
Coordenadora do PPGE

Profa. Vânia Beatriz Monteiro da Silva, Dra.
Orientadora

Banca examinadora:

Prof. Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva
PRESIDENTE
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dra. Joana Célia dos Passos
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller
Universidade Federal de Mato Grosso

Prof. Dra. Eliane Santana Dias Debus
Universidade Federal de Santa Catarina
(Suplente)

“Respiro esta fumaça de novas ideias
com meus pés
meus dentes de desejos
minhas garras de sonhos
Quero transpassar as barreiras alvacentas
de velhas datas
enovelar-me entre espirais
de um novo amanhecer
buscando jazidas de esperanças
em jazigos libertos
uma cunha nos contra-fortes dos homens
já saudosos de velhos tempos (...)”

Fragmento do poema “Esperanças”
do poeta negro Abelardo Rodrigues

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora Dr^a Vânia Beatriz Monteiro da Silva, pela parceria, confiança e orientação respeitosa, por partilhar seus conhecimentos acadêmicos e sua militância na educação antirracista. O espaço seria pequeno para exteriorizar meu profundo respeito e admiração pelo sentido político com que traduzes a docência.

Às professoras Dr^a Joana Célia dos Passos, Dr^a Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Dr^a Gladys Ghizoni Teive pelo incentivo, carinho e pelas preciosas contribuições que qualificaram a presente pesquisa.

À professora Dr^a Maria Lúcia Rodrigues Müller pelo aceite ao convite para participar da minha banca de defesa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, pelos momentos formativos de altíssima qualidade.

À minha família e, em especial, aos meus pais Renato e Márcia, também pedagogos, que compartilham comigo os sonhos por uma educação de qualidade.

Ao meu companheiro Marcelo, também professor, que me apoiou e compreendeu que as ausências e algumas viagens fazem parte da vida acadêmica. Obrigado por tudo meu querido...

À minha pequena Valéria, por torcer tanto para que o “livro” da mamãe ficasse pronto logo, quanto quando dizia: “*Estou tão orgulhosa de você mami!*”.

Aos companheiros do Núcleo de Estudos Negros, pela militância e pelos debates formativos. E, muito especialmente, à Joana, amiga querida e parceira de desabafos e alegrias.

Aos colegas da Prefeitura Municipal que também trilharam essa experiência acadêmica: Cristine Manica, Gisela Colombi, João Dimas Nazário, Marlise Oestreich, Simone de Mamann Ferreira. Foi difícil, mas vencemos!

Às minhas amigas e colegas de mestrado, Renata Garcia Fernandes, Andréa Rettig Nakayama, por compartilharem os muitos desafios nessa caminhada.

À Grasiela Rios por me incentivar e ser parceira de alegrias e tristezas.

Aos profissionais que atuam no Departamento de Eventos, de Administração Escolar e no Programa de Diversidade Étnico-racial da

Prefeitura Municipal de Florianópolis, por disponibilizarem os arquivos e registros necessários à execução da pesquisa.

Aos educadores entrevistados, pela confiança e por me concederem, em tão pouco tempo, informações tão valiosas.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis, pela liberação das minhas atividades docentes.

À Msc. Samya Campana pela revisão cuidadosa do trabalho.

Dedico esse trabalho a todos os educadores e educadoras que imprimem um sentido político à docência e que fazem da educação para as relações étnico-raciais uma pedagogia possível.

RESUMO

O presente estudo é o resultado de uma pesquisa sobre os cursos de formação continuada na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) promovidos pela rede municipal de ensino de Florianópolis no período de 1994-2010. Toma como problemática a análise das implicações e do desdobramento das orientações curriculares e prescrições legais na constituição da formação continuada dos profissionais que integram a Rede Municipal de Ensino do município de Florianópolis. Objetiva compreender as finalidades e os elementos teórico-metodológicos que constituem a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Ensino do município de Florianópolis na perspectiva da ERER. Busca-se compreender a formação continuada com inserção da temática étnico-racial e a apreensão dos docentes sobre essa política de ação afirmativa. Priorizou-se a abordagem qualitativa com enfoque interpretativo sendo realizada uma análise documental dos textos e leis que normatizam a matriz curricular para a ERER, bem como os seguintes recursos: observação participante nos cursos de formação, na perspectiva da ERER, realizados ao longo do ano letivo de 2010; entrevistas com sujeitos envolvidos nos momentos formativos e análise de conteúdo dos registros provenientes dos momentos de planejamento, desenvolvimento e conclusão das ações formativas. Para a compreensão da política de formação continuada destacamos as contribuições de Freitas (1999, 2002), Gatti (2008), Mate (2004), Saviani (1983, 2011). Para o entendimento sobre currículo o estudo das obras de Arroyo (2007, 2008) Sacristán (1995, 2000) e Gómez (1998). Para o aprofundamento teórico acerca da educação e formação de educadores na perspectiva antirracista destacamos Gomes (2002, 2005, 2007, 2008); Gonçalves e Silva (2006); Candau (1997, 2000) e Munanga (2000, 2003). A pesquisa mostrou que as formações não conseguiram atingir um número considerável de profissionais, que existem descontinuidades quanto à oferta de formação com fluxos formativos irregularmente distribuídos, que a formação inicial dos docentes não contempla o debate racial e que existe um discurso pedagógico que referenda o mito da democracia racial construindo-se o principal entrave à efetivação de políticas de formação na perspectiva da ERER. Desse modo, reafirma-se a importância e a ampliação sistemática da oferta da formação continuada presencial com esse recorte.

Palavras-chave: educação, formação continuada, diversidade étnico-racial, educação para as relações étnico-raciais.

ABSTRACT

This study and the results of a survey of continuing education courses from the perspective of Education for Race Relations-(ERER) promoted by the municipal schools of Florianópolis in the period of 1944-2010. It takes as problematic implications of the analysis and deployment of curriculum guidelines and legal provisions in the constitution of continuous training for professionals who comprise the Municipal School of the municipality of Florianópolis. It aims at understanding the aims and theoretical and methodological elements that constitute the continuing training offered by the Municipal Education in Florianópolis ERER in perspective. We seek to understand the formation continued to introduce the theme and ethno-racial teachers' apprehension about this policy of affirmative action. Prioritized approach to qualitative interpretive approach was made a documentary analysis of texts and laws that standardize the curriculum for ERER as well as the following features: participant observation in the training courses, in perspective view ERER, held throughout the school year 2010; interviews with individuals involved in the formative moments and content analysis of records from the time of planning, development and conclusion of training activities. To understand the continuing education policy highlight the contributions of Freitas (1999, 2002), Gatti (2008), Mate (2004), Saviani (1983, 2011). Understanding of curriculum for the study of works of Arroyo (2007, 2008), Sacristán (1995, 2000) and Gomez (1998). For the theoretical about the education and training of educators to highlight anti-racist perspective view Gomes (2002, 2005, 2007, 2008), Goncalves and Silva (2006); Candau (1997, 200) and Munanga (2000, 2003). Research has shown that training has achieved a considerable number of professionals, there are discontinuities as the supply of training with formative flows irregularly distributed, that initial teacher training does not address the debate about race and that there is a pedagogical discourse that evaluates the myth racial democracy building is the main obstacle to the effectiveness of training policies in the perspective view of ERER. Thus, we reaffirm the importance of systematic and increased supply of continuing education classroom with this crop.

Keywords: education, continuing education, ethno-racial diversity, education for ethnic-racial relations.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: ORGANOGRAMA DA SME	145
------------------------------------	-----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: DISSERTAÇÕES E TESES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DEFENDIDAS NO CED-UFSC.	36
QUADRO 2: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	36
QUADRO 3: TRABALHOS APRESENTADOS NO GT 21 DA ANPED.	36
QUADRO 4: TRABALHOS APRESENTADOS NO GT 8 DA ANPED.	37
QUADRO 5: PÔSTERES APRESENTADOS NO GT 8 DA ANPED.....	37
QUADRO 6: CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS – PRIMEIRO BLOCO – PROFESSORES CURSISTAS.	50
QUADRO 7: CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS – SEGUNDO BLOCO – PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA GESTÃO E LEGISLAÇÃO.	51
QUADRO 8: CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS – TERCEIRO BLOCO – PROFESSORES QUE ATUARAM EM DIFERENTES MOMENTOS AO LONGO DO PERÍODO PESQUISADO.	51
QUADRO 9: ASSESSORES PEDAGÓGICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA SME (2010).	106
QUADRO 10: NÚMERO DE FORMAÇÕES POR MODALIDADE.	133
QUADRO 11: PÚBLICO-ALVO DAS FORMAÇÕES EM ERER.	137
QUADRO 12: ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES FORMADORES POR ANO (2003-2010).	148
QUADRO 13: TIPO DE VÍNCULO DOS PROFESSORES FORMADORES POR ANO (2003-2010).	151
QUADRO 14: DISTRIBUIÇÃO ENTRE TEMÁTICAS E CARGA HORÁRIA (2003-2010).....	158

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: DISTRIBUIÇÃO DO RENDIMENTO FAMILIAR PER CAPITA DAS PESSOAS DE 10 ANOS OU MAIS DE IDADE, COM RENDIMENTO, ENTRE OS 10% MAIS POBRES E O 1% MAIS RICO EM RELAÇÃO AO TOTAL DE PESSOAS, POR COR OU RAÇA – BRASIL, EM 2008.	27
GRÁFICO 2: MÉDIA DE ANOS DE ESTUDO DAS PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS DE IDADE, POR COR OU RAÇA – BRASIL, EM 2008.	29
GRÁFICO 3: CARGA HORÁRIA DE FORMAÇÃO TOTAL E EM ERER (2000-2010).	123
GRÁFICO 4: COMPARATIVO ENTRE O NÚMERO DE FORMAÇÕES EM ERER E DEMAIS TEMÁTICAS (2000-2010).....	131
GRÁFICO 5: COMPARATIVO ENTRE A PORCENTAGEM DE CURSISTAS NA TEMÁTICA DA ERER E O TOTAL DE PROFISSIONAIS DA RME (2003-2010).	140
GRÁFICO 6: PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL (1994-2010).....	163
GRÁFICO 7: PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO ENSINO FUNDAMENTAL (1994-2010)....	164
GRÁFICO 8: PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (1994-2010).....	165

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANC - Assembleia Nacional Constituinte
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
CAPES - Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CED - Centro de Ciências da Educação
CFC - Centro de Formação Continuada
CME - Conselho Municipal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CP - Conselho Pleno
DEI - Departamento de Educação Infantil
DEF - Departamento de Ensino Fundamental
ERER - Educação das Relações Étnico-raciais
EJA - Educação de jovens e adultos
ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GESTAR - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituição de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA - Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério de Educação
NEAB - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
NEI - Núcleo de Educação Infantil
NEN - Núcleo de Estudos Negros
ONU - Organização das Nações Unidas
PME - Plano Municipal de Educação
RME - Rede Municipal de Ensino
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SINTRASEM - Sindicatos dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal de Florianópolis
SME - Secretaria Municipal de Educação
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	27
1.1 REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA	34
1.2 O FOCO DA INVESTIGAÇÃO.....	39
1.3 NOSSAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	46
1.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES.....	50
1.5 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	52
CAPÍTULO 2 - A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	53
2.1 DO MOVIMENTO SOCIAL AOS DISPOSITIVOS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	53
2.2 A REESTRUTURAÇÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS NA CONTEMPORANEIDADE – DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO	73
2.3 O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	86
CAPÍTULO 3 - A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO VOLTADA PARA A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL: A EXPERIÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS.....	97
3.1 OS REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS E AS DIRETRIZES MUNICIPAIS PARA A ERER.....	97
3.2 OS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADOS PELA REDE MUNICIPAL – UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO DO PERÍODO (1994-2010).....	130
CAPÍTULO 4 – EDUCADORES E FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA RME DE FLORIANÓPOLIS	162
4.1 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM NÚMEROS – MAPEAMENTO QUANTITATIVO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	163
4.1.1 Perfil dos entrevistados.....	166
4.2 O QUE PENSAM OS DOCENTES DA RME SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA COM FOCO NA TEMÁTICA RACIAL	166

4.3 O QUE DIZEM OS DOCENTES QUE ATUARAM NA FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE AS AÇÕES FORMATIVAS NA PERSPECTIVA DA EREER	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	212
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	222
Apêndices	240
Apêndice 1 – Declaração do Pesquisador	242
Apêndice 2 – Roteiro de entrevista com assessores pedagógicos e gestores.....	243
Apêndice 3 – Roteiro de entrevista para profissional da educação	246
Apêndice 4 – Roteiro de entrevista com membro da Câmara de Vereadores do município de Florianópolis/SC.....	249
Apêndice 5 – Termo de consentimento.....	251
Anexos – Leis e Resoluções Municipais e Federais na perspectiva da EREER	254
Anexo 1 - Lei Municipal da cidade de Florianópolis/SC nº 4446, de 5 de julho de 1994	255
Anexo 2 - Lei Municipal da cidade de Tubarão/SC nº 1868/94, de 13 de setembro de 1994.....	257
Anexo 3 - Lei Municipal da cidade de Criciúma/SC nº 3.410, de 04 de abril de 1997.....	259
Anexo 4 - Lei Municipal da cidade de Itajaí/SC nº 3761, de 19 de junho de 2002	261
Anexo 5 - Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e Mensagem do veto.	263
Anexo 6 - Lei Municipal da cidade de Joinville/SC nº 4910/2003, de 17 de dezembro de 2003	267
Anexo 7 - Lei federal nº 11.645, de 10 Março de 2008.	270
Anexo 8 - Resolução nº. 02 /2009 do Conselho Municipal de Educação do município de Florianópolis.....	272
Anexo 9 – Planilha quantitativa dos profissionais da RME que atuam na educação infantil.....	276
Anexo 10 – Planilha quantitativa dos Profissionais da RME que atuam no ensino fundamental	277
Anexo 11 – Planilha quantitativa dos Profissionais da RME que atuam na educação de jovens e adultos	278
Anexo 12 – Quadro da distribuição entre temáticas e carga horária (2005-2010)	279

INTRODUÇÃO

Vive-se em uma sociedade que ainda se depara com o preconceito étnico e com a discriminação racial, embora cuidadosamente velada. Dados recentes, levantados pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e, notadamente, desenvolvidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, até agora apontam para a desigualdade social, em especial dos negros e pobres, denotando relação existente entre cor da pele e pertencimento a determinada classe social.

Pesquisa do IBGE, com dados coletados ao longo do ano de 2009, aponta, como exemplo, a distribuição de rendimento familiar *per capita* de pessoas com 10 anos de idade ou mais que acusam rendimentos entre os 10% mais pobres e 1% mais ricos, considerando o recorte raça/cor autodeclarada.

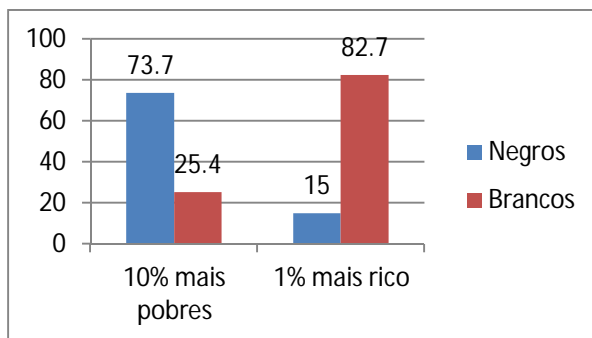


Gráfico 1: Distribuição do rendimento familiar *per capita* das pessoas de 10 anos ou mais de idade, com rendimento, entre os 10% mais pobres e o 1% mais ricos em relação ao total de pessoas, por cor ou raça – Brasil, em 2008.

Fonte: Elaboração própria com base nas informações colhidas em Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

Essas desigualdades refletem diretamente a distribuição de renda e o acesso a diferentes setores da sociedade, onde a pobreza está atrelada à variável racial. Entretanto, socialmente, perpetua-se o discurso da igualdade de oportunidades e condições, deslocando a perspectiva do racismo como responsabilidade dos sujeitos.

A reflexão sobre as relações raciais no seio da sociedade brasileira denota polaridades expressas em negação/afirmação, positividade/negatividade, crítica social/manutenção social, em que paira a negação da discriminação racial em contraponto com os que denunciam a existência de racismo e preconceito.

A avaliação desses indicadores deve estar ao serviço do monitoramento e da conseqüente proposição e avaliação das políticas públicas que visam a formulação de estratégias e ações que minimizem a perda de direitos atrelada ao pertencimento racial.

Quando se analisa o contexto escolar, por exemplo, crianças e adolescentes negros¹ têm menos anos de estudo do que os brancos da mesma faixa etária.

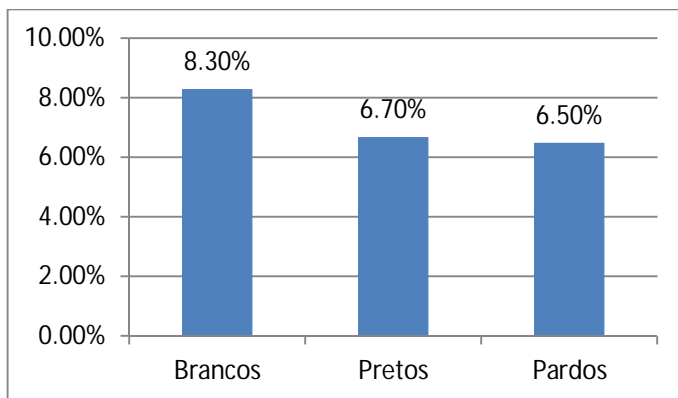


Gráfico 2: Média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor ou raça – Brasil, em 2008.

Fonte: Elaboração própria com base nas informações colhidas em Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

¹ Foi utilizada a categoria *negros*, agregando as categorias adotadas pelo censo do IBGE, *pretos* e *pardos*, por se considerar que existem diferenças mínimas em termos econômicos e sociais entre os dois grupos.

Esses dados são reflexos de que a sociedade ainda não rompeu com os princípios eurocêntricos, que diluem no cotidiano as diversidades étnicas e culturais e, indiscutivelmente, desfavorecem a população negra. Esses aspectos traduzem que, segundo Silvério:

Quaisquer que sejam as variáveis explicativas do fenômeno da diferença de anos de escolarização entre brancos e negros na atualidade, alguns estudos demonstram que parte do problema está associada ao racismo e à discriminação racial presentes em nossa sociedade em geral e, em especial, na instituição escolar (SILVÉRIO, 2002, p.240).

Os movimentos sociais, das mais diversas ideologias, incorporam ao seu projeto de luta questões que possam efetivar a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Cita-se o movimento negro como uma das organizações sociais que forjaram políticas afirmativas de cunho educacional, as quais objetivam combater o racismo e as formas de discriminação. Do mesmo modo, observa-se um grande esforço dos movimentos negros em prol da garantia de uma democracia substantiva, pois a manutenção da pretensa ideia de democracia racial brasileira permite que o racismo continue sendo exercido na sociedade.

A lei 10.639/03, que inclui nos currículos a história e cultura afro-brasileira e africana, surge nesse contexto, modificando a lei 9.394/96 e aplicando a obrigatoriedade do ensino da história da África e africanidades - elementos da cultura - no currículo das escolas, bem como regulamentando o dia da consciência negra, como data comemorativa a ser incluída nos calendários escolares.

Além desta lei, outras leis já haviam sido aprovadas, como a lei 7.716/89 - a partir de quando são passíveis de punição os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência -, e a lei 4.446/94, aprovada na Câmara Municipal de Florianópolis - que institui a inclusão do conteúdo de História afro-brasileira nos currículos das escolas municipais. No ano de 2008, com a promulgação da lei 1.1645, os currículos escolares passaram a ter que contemplar o estudo da história e cultura indígena.

A inclusão da temática “História e cultura afro-brasileira” - quando da promulgação da lei 10.639/03 - possibilitou e impulsionou

práticas pedagógicas contempladoras da diversidade étnico-racial. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais - EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apontam como objetivo pedagógico:

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos do seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (MEC², 2005 p.10).

Já a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, através do Departamento de Ensino Fundamental, onde está inserido o Programa de Diversidade Étnico-racial, objetiva e:

[...] propõe Ações Afirmativas no âmbito da Rede de Ensino Fundamental do município de Florianópolis, constituindo-se como uma das estratégias de denúncia e superação das desigualdades sociais e de combate ao preconceito e à discriminação racial na educação.³

Algumas unidades educativas, cientes de seu papel social frente à essa temática, desenvolvem ações de cunho pedagógico/educativo que propõem, com o estudo de temáticas que envolvem as origens, o pertencimento racial e descendências, bem como a construção de uma identidade afro-brasileira que estimule a valorização das crianças e adolescentes. E, para além dessa perspectiva, promovem a reeducação das relações étnico-raciais entre o alunado com diferenciados pertencimentos étnico-raciais.

No entanto, embora sejam reconhecidos os avanços propiciados através da regulamentação das citadas leis, não necessariamente se constata que efetivam práticas pedagógicas que contemplam o olhar sobre a diversidade étnica e a pluralidade cultural.

² Ministério de Educação.

³Disponível em:<<http://www.pmf.sc.gov.br/diversidade>> Acesso em: 14 maio 2008.

A rede municipal de ensino do município de Florianópolis adota como princípio a oferta de formação continuada para todos os profissionais da educação, pois a partir da promulgação da lei municipal 4.446/94 passou a propiciar a realização de cursos de aperfeiçoamento que versassem sobre a referida temática. A pesquisadora Ana Canen reafirma a importância dessas ações e complementa que:

Nesse sentido, um caminho possível é a luta por uma formação docente que sensibilize professores e futuros professores à pluralidade cultural e favoreça práticas pedagógico-curriculares a ela coadunadas (CANEN, 2001, p. 208).

As políticas públicas de caráter educativo, implementadas ao longo da década de 1990, enfatizam a relevância quanto à formação dos profissionais da educação, o que vem sendo foco de debates e regulamentações em âmbito nacional, gerando a necessidade de estudos nesse campo. Os embates decorrentes da reflexão sobre as modalidades e lógicas regulatórias impostas por organismos multilaterais que gerenciam e determinam as políticas de formação de professores, contrastam com a necessidade de garantir um espaço de reflexão sobre os saberes docentes e as práticas pedagógicas.

Ademais, a política de formação continuada promovida pela rede municipal de ensino carece de um estudo mais aprimorado no que tange aos reflexos e aprimoramento das práticas pedagógicas.

Como educadora da rede pública municipal, no ano de 2007, tivemos a oportunidade de participar de uma das formações oferecidas, por já termos uma trajetória de atuação docente pautada em uma perspectiva antirracista. Este fato foi ao encontro de nossa participação como relatora de experiência em eventos, tais como o Tic & Educação⁴ (2006), o III e IV Seminário de Diversidade Étnico-racial (2007 e 2008) - ambos promovidos pela Secretaria Municipal de Ensino - e a 1ª mostra Escola do Legislativo de práticas cidadãs (2007) - promovida pela Escola do Legislativo da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. Essas experiências permitiram a publicação do caderno

⁴ Evento promovido anualmente pelo Departamento de Mídia e Conhecimento vinculado à Secretaria Municipal de Educação que objetiva visibilizar projetos e práticas pedagógicas exitosas que apresentam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) como ferramentas educacionais.

“Orientações curriculares para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana na educação fundamental”, decorrente de projeto por nós desenvolvido⁵.

A importância dessa vivência devido à nossa atuação como auxiliar de ensino⁶, em uma instituição pública de ensino da RME, nos permitiu um exame atento e de modo muito particular a respeito do olhar pedagógico do planejamento das aulas. Isso, porque o exercício da docência conferida por esse profissional possibilita uma flexibilidade no que tange à seleção dos conteúdos a serem abordados com as turmas - embora não seja possível e nem desejável que o auxiliar de ensino trabalhe os conteúdos d@ professor@⁷ regente, em razão da descontinuidade que essa atuação pedagógica resultaria.⁸ Essa singularidade da profissão é, sem sombra de dúvida, desafiadora e propicia aos ocupantes desse cargo a escolha por um trabalho pedagógico que verse sobre diferentes temáticas: sexualidade, gênero, drogas, diversidade étnico-racial, educação para o trânsito e demais. Desse modo, por opção política e pedagógica, optou-se por trabalhar exclusivamente com as temáticas que discutem a perspectiva da ERER.

Em razão dessa escolha, e, por conseguinte, da participação em eventos formativos que discutem a temática das ações afirmativas em contexto educativo, se constatou que, embora existam alguns avanços em prol de uma reordenação curricular que objetiva contemplar a

⁵ Essa publicação foi produzida a partir da formação continuada em serviço, iniciada em 2006 e concluída em 2007, e contou com relatos de experiência de educador@s sobre vivências pedagógicas que contemplassem a discussão das relações étnico-raciais envolvendo alun@s e sujeitos da SME.

⁶ O profissional que ocupa o cargo de auxiliar de ensino tem como atribuição principal, mas não única, substituir os docentes em caso de falta por múltiplas razões: licenças saúde, saída para formação, encontros de planejamento, conselhos de classe e demais situações em que o docente precisa ausentar-se da sala de aula. Em um mesmo dia letivo, por exemplo, o auxiliar pode atuar em diferentes turmas.

⁷ O símbolo @ é utilizado como artifício nas palavras que devem ser lidas o/a(s), pois acreditamos que devemos romper com a tendência sexista de evidenciar o gênero masculino, mesmo em situações que o universo referido é majoritariamente feminino.

⁸ Raramente o auxiliar participa dos momentos reservados ao conselho de classe, planejamento e replanejamento nas Unidades Educativas em razão de que essas atividades são desenvolvidas durante o período de trabalho d@ professor@ regente. Nessas situações, o docente se ausenta da sala para que o auxiliar assuma a regência da turma naquele período ou aula específica. Por consequência, os planejamentos das aulas ministradas pela auxiliar são, geralmente, realizados de forma individualizada, sendo apresentados em um momento posterior para a supervisora escolar.

diversidade étnico-racial, grande parte das concepções e práticas pedagógicas se caracterizam por conteúdos que desconsideram ou tratam de forma estereotipada a pluralidade cultural e as diversidades étnicas. Ainda é recorrente o discurso da democracia racial, pautado na perspectiva de um padrão cultural, legitimado socialmente e concebido como universal, que escamoteia as diferenças, os particularismos e singularidades do contexto multicultural brasileiro.

Essas concepções, muito presentes no imaginário social, se traduzem em práticas pedagógicas que ainda insistem em referendar o ideário social ocidental, branco e cristão, o que contribui para afirmar a visão etnocêntrica da sociedade. Esses pressupostos se traduzem em reflexos danosos para a construção de uma identidade positivada de meninos e meninas que, obviamente, não se veem unicamente contemplados nessas concepções.

A partir da vivência acima descrita vários questionamentos permearam reflexões e elaborações projetivas acerca do tema. Quais são os elementos que motivam as ações afirmativas e de reparações quando se configuram projetos de caráter pedagógico? Qual o papel da formação continuada na reflexão acerca da ação docente e na efetivação de novas práticas pedagógicas que contemplem a diversidade? Essa formação permite o entendimento das questões sociais que permeiam essas iniciativas? Que filiações teóricas norteiam esses cursos? As metodologias dos cursos de aperfeiçoamento permitem a participação efetiva de professores e professoras? Qual é a apreensão dessas políticas e o alcance das ações emanadas a partir delas na/pela comunidade escolar?

Residiu a necessidade de estudo e aprofundamento dessas questões, bem como sobre seu desdobramento, propiciando um mapeamento e acompanhamento de como se efetivam essas ações educativas, por meio da reflexão sobre o papel da formação continuada comprometida com a mudança das práticas pedagógicas, procurando compreender a seguinte problemática: quais são os desdobramentos das diferentes orientações curriculares e prescrições legais que interferem na constituição da formação continuada dos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

O presente trabalho buscou materializar essa perspectiva de entendimento e pretendeu aglutinar esforços na compreensão desses elementos, contribuindo para a produção do conhecimento na área da formação de professores em serviço e, em especial, centrado na

perspectiva da educação para as relações étnico-raciais. No contexto dessa necessidade, Gomes e Silva (2006), alertam que “ainda faltam estudos que articulem a formação de professores/as e outras temáticas tão caras à escola e aos movimentos sociais” (p.13), sendo a diversidade étnico-racial um tema de interesse.

1.1 REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

Com o advento da aprovação das leis 10.639/03 e 11.645/08 várias pesquisas têm buscado contemplar uma investigação acerca dos percursos formativos com vistas à temática racial. A formação dos profissionais da educação, considerando-se os escritos anteriores, vem sendo referida como relevante para a efetivação das políticas educacionais de recorte racial especialmente no que tange os princípios da construção da ERER.

Esses diversos estudos e pesquisas científicas balizam essa discussão fomentando conclusões parciais sobre a temática e originando novas hipóteses e investigações. As pesquisas geralmente têm apresentado um panorama mais generalista sobre os processos de formação de professores no Brasil. Com efeito, para os fins deste estudo, nos debruçamos sobre aquelas que se referiam à formação continuada dos profissionais da educação em uma perspectiva antirracista e que identificam o/a aluno/a como a centralidade dos processos educativos na construção da ERER.

Os objetos de pesquisa que focalizam a formação de professores no Brasil, segundo André *et al* (1999), a partir da década de 1990, têm fomentado a crescente expansão de pesquisas nesta área, as quais delimitam como possibilidades de investigação a formação inicial e continuada, a identidade, a profissionalização docente, bem como a prática pedagógica.

É importante destacar que a necessidade de ampliação de objetos de pesquisa no nível da Pós-graduação com foco na temática racial articulada com o contexto educativo está materializada no “Plano Nacional de implementação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Lançado em 13 de maio de 2009,

no âmbito das atribuições das Instituições de Ensino Superior (IES), as responsabiliza no sentido de:

Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana (MEC/SECAD⁹, 2009, p.43).

A formação de professores com foco na temática da diversidade étnico-racial tem emergido nas diferentes universidades como um campo investigativo incipiente e ainda pouco explorado, tornando necessário dialogar com as produções científicas para identificar as confluências e divergências quanto às abordagens, os focos de pesquisa e as problemáticas ainda não contempladas nesses estudos, bem como para situar em que contexto a presente investigação pode contribuir para as pesquisas na área.

Neste sentido, buscou-se efetuar um levantamento das produções acadêmicas: nos Programas de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação – CED, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, e da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC; no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e; nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, especificamente nos Grupos de Trabalho – GT 21 “Educação e relações étnico-raciais” e GT 08 “Formação de professores”.

Com esse intuito, foram pesquisados os bancos de dados disponíveis para consulta on-line, utilizando como critério de busca as palavras-chaves “formação de professores” e “diversidade étnico-racial”. A partir da leitura dos resumos foi possível refinar a pesquisa, mantendo apenas as produções que contemplassem a temática racial articulada com a formação de professores, obtendo-se os seguintes resultados:

⁹ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Quadro 1: Dissertações e teses do programa de pós-graduação em educação defendidas no CED-UFSC.

AZIBEIRO, N.E.	Educação Intercultural e comunidades de periferia: limiares da formação de educador@s	Doutorado	2006
----------------	---	-----------	------

Fonte: Dados de pesquisa, 2010.

Quadro 2: Banco de teses e dissertações da CAPES.

BORGES, B.M.	Diversidade étnico-racial: a experiência da formação continuada da secretaria de estado da educação de Mato Grosso do Sul 1999-2006	Mestrado	UCDB	2008
ASSIS, M. de P.	A questão racial na formação de professores na perspectiva dos docentes da FFP	Mestrado	UFF	2006

Fonte: Dados de pesquisa, 2010.

Quadro 3: Trabalhos apresentados no GT 21 da ANPED.

GONÇALVES, L.R.D. <i>et al</i>	Educação das relações étnico-raciais: o desafio da formação docente	UNIPAC UFU UNICAMP	2006
--------------------------------	---	--------------------------	------

Fonte: Dados de pesquisa, 2010.

Quadro 4: Trabalhos apresentados no GT 8 da ANPED.

JANOARIO, R.D.S <i>et al</i>	Formação do docente /gestor multicultural: possibilidades e tensões	UFRJ	2008
LADE, M. L. de	A formação continuada para a diversidade: um estudo da rede municipal de Juiz de Fora	UFJF	2005
XAVIER,G.P.M.	Refletindo multiculturalmente sobre a formação continuada de professores e gestores escolares: produção do conhecimento e perspectivas	UFRJ	2008

Fonte: Dados de pesquisa, 2010.

Quadro 5: Pôsteres apresentados no GT 8 da ANPED.

JANOARIO, R.D.S <i>et al</i>	Multiculturalismo, formação inicial e formação continuada de professores de Educação Física: o que nos dizem os GT's de Formação de Professores	UFRJ	2007
---------------------------------	---	------	------

Fonte: Dados de pesquisa, 2010.

Mediante a leitura das produções foi possível averiguar as principais categorias de análise que emergem das pesquisas e artigos concernentes à temática investigada, bem como vislumbrar as possibilidades de investigação que constituem a relevância da temática de estudo.

A pesquisa de Azibeiro (2006) apresentou as categorias de subalternidade, hegemonia, subjetividade, modernidade, interculturalidade e reciprocidade. O estudo foi realizado com os moradores da comunidade Nova Esperança por meio do programa “Entrelaços do Saber”. Buscou-se ir além das perspectivas hegemônicas, colocadas pela modernidade, para a formação inicial e continuada de professores e professoras, compreendendo os diálogos e discursos que identificam a construção da subalternidade. O conceito de

interculturalidade foi desenvolvido na perspectiva de desconstruir a subalternidade, bem como a formação de professores foi colocada como fundamental na construção de uma nova “tessitura” conceitual.

O trabalho de Borges (2008) focalizou as dimensões conceituais da formação continuada de professores e professoras sobre a temática racial intitulada “Awa De!”, promovida pela Rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul, materializada pela experiência do município de Campo Grande. A pesquisadora analisou as concepções dos profissionais da educação (diretores, coordenadores pedagógicos e professores) de duas escolas envolvidas nos percursos formativos no que tange aos conceitos de discriminação, preconceito e racismo. O estudo revelou a presença tímida da formação, realizada somente em seis municípios do estado.

O trabalho de Assis (2006) identificou a presença ou ausência da temática racial nos cursos de licenciatura da Faculdade de Educação, na perspectiva de verificar o cumprimento da lei 10.639/03, na formação inicial de professores. A pesquisa se centrou em uma análise reflexiva desse processo nos seguintes eixos temáticos: relações raciais no Brasil, multiculturalismo crítico, formação de professores e subjetividades, bem como identificação da percepção dos docentes acerca da inserção da temática racial nos currículos das licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O estudo apontou a necessidade de se construir um novo projeto político pedagógico institucional no sentido de garantir a reinserção de componentes curriculares que atendam ao dispositivo legal que regulamenta a lei 10.639/03.

O artigo de Gonçalves *et al* (2006) apontou que a temática racial precisa estar contemplada nos currículos de formação de professores, assim como elegeu a escola como *locus* privilegiado para o trabalho pedagógico em uma perspectiva multicultural.

Os artigos de Januario *et al* (2008), Lade (2005) e Xavier (2008) focalizaram a emergência do debate racial nos cursos de formação dos profissionais da educação, especialmente na modalidade continuada. Os estudos revelaram a necessidade da constituição de uma identidade institucional que contemple a diversidade étnico-racial. Segundo os autores, os percursos formativos precisam sensibilizar, valorizar e incorporar políticas e práticas curriculares. Observou-se a primazia da corrente teórica multicultural como balizadora das propostas pedagógicas sugeridas nos estudos.

O pôster apresentado por Janoario *et al* (2007) sistematizou uma pesquisa sobre os trabalhos e pôsteres apresentados no GT 08 “Formação de professores”, por ocasião das Reuniões Anuais da ANPED, no período compreendido entre 2001 e 2006, no entrecruzamento das temáticas apontadas no título do trabalho, quais sejam: multiculturalismo e a formação inicial e continuada dos docentes que atuam na área da educação física. A conclusão da pesquisa sugeriu a escassez de trabalhos apresentados inseridos na perspectiva multicultural.

Perante o quadro apresentado, entendeu-se que o presente estudo se justifica pela tentativa de compreender como se configura a formação continuada na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, materializado pela experiência da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, sendo o mesmo, um estudo inédito.

1.2 O FOCO DA INVESTIGAÇÃO

A presente investigação pretendeu contribuir para a compreensão da formação continuada dos profissionais da educação no que tange à inserção da temática racial como expressão das leis 10.639/03 e 11.645/08, no caso específico da Rede Municipal de Ensino do município de Florianópolis.

A relevância do tema se justificou tanto pela necessidade do fazer pedagógico estar à serviço da erradicação das práticas discriminatórias, quanto pelo cumprimento das leis 4.446/1994, 10.639/2003 e 11.645/2008, as quais preveem legalmente a inclusão da temática da diversidade étnico-racial no currículo das escolas.

A omissão e o desconhecimento d@s educador@s e a negação de um currículo que contemple os elementos culturais das diversas etnias que compõem o povo brasileiro compromete sobremaneira a função social da escola e o papel político do educador.

Nesse sentido, concorda-se com Pinto:

Ao que tudo indica a escola [...] acaba contribuindo para a perpetuação das discriminações, seja por atuação direta de seus agentes, seja por sua omissão perante os conteúdos didáticos que veicula, ou pelo que ocorre no dia-a-dia da sala de aula (PINTO, 1993, p. 27).

A educação pode, em grande parte, contribuir para a mudança nas relações inter-raciais, objetivando repudiar as práticas de racismo e preconceito. Negar que existam relações de convivência racistas não contribui para a superação do problema, mas para a vivência de uma pseudo democracia racial.

A escola é um ambiente propício para combater as práticas de racismo e discriminação, devendo optar por se omitir do papel de reproduzir e ressignificar seus efeitos. Urge adotar um novo currículo e garantir um enfrentamento consciente do racismo, rompendo definitivamente com o mito da democracia racial.

Dados levantados por meio de pesquisas desenvolvidas pelo grupo que integra o Núcleo de Estudos Negros – NEN (2002) demonstram que apenas 1,57% do total de alunos que ingressam no ensino superior são negros. A exclusão social é ainda mais evidente quando concebemos que a organização escolar reflete a organização da sociedade.

Passos (2002, p.21) acrescenta que:

Se a escola reflete o modelo social no qual está inserida, isso significa que nela estão presentes as práticas das desigualdades sociais, raciais, culturais e econômicas a que determinados grupos sociais ainda estão submetidos [...].

A pesquisa aqui desenvolvida buscou conhecer como se configura a formação continuada na perspectiva da ERER, a partir da análise da formação continuada em serviço realizada pela Secretaria Municipal de Educação do município de Florianópolis, visando a compreensão dos problemas e desafios enfrentados por essa política.

Nesse sentido, coube identificar quais filiações teóricas permeiam essas formações e os elementos que motivam as ações afirmativas e de reparações em que se configuram projetos de caráter pedagógico,

permitindo o entendimento das questões sociais que sustentam essas iniciativas, bem como que espaço é dado a essas práticas.

Buscou, outrossim, perceber o papel do professor no contexto histórico que o responsabiliza pelas mudanças, colocando-o como agente das reformas propostas a partir da década de 1990. Quanto a este fato, Evangelista e Shiroma (2007, p.533) elucidam que o professor é posto “[...] na condição de causa e solução dos problemas educacionais”. Coube refletir acerca da função da formação continuada nesse contexto, frente à padronização das reformas educacionais propostas pelos organismos internacionais.

A formação para a prática é um dos eixos centrais da reforma dos anos 1990, segundo estudo empreendido pela fundação Carlos Chagas sobre a formação de professores para o ensino fundamental (2008, p. 76). Questiona-se, assim, que elementos mobilizadores fomentam esses cursos e se esses superam a mera abordagem folclórica e superficial das culturas, raças e etnias, que visam encobrir relações de poder e conflitos das mais diversas ordens – sociais, culturais, políticas e econômicas.

A formação continuada, segundo Salvagni (2007), se constitui:

[...] um processo em que professores tornam-se sujeitos em lugar de objetos do processo sócio histórico, isto é, conscientizam-se do próprio discurso, problematizando-o e transformando suas ações. Nesse sentido, estariam envolvidos em um processo constante de reflexão para que os sentidos construídos, os conteúdos, programas, atividades e materiais didáticos escolhidos pudessem ser questionados. Só então obteriam a compreensão dos interesses que subjazem a essas ações (SALVAGNI, 2007, p.33-34).

Cabe ressaltar que o processo de ensino-aprendizagem de professores precisa contemplar a participação efetiva dos mesmos, objetivando estimulá-los a participar ativamente, sugerindo temas, discutindo ações e propondo encaminhamentos.

A partir da implementação das leis 4.446/94, 10.639/03 e da recente 11645/08, a Secretaria Municipal de Educação do município de Florianópolis definiu três ações prioritárias, vinculadas à temática da diversidade, que contemplam: a formação e assessoramento de todos os profissionais da educação, a produção e aquisição de material didático-

pedagógico para professores e alunos e a realização e socialização de pesquisas.

Foram desdobramentos dessas ações, a realização de cursos de aperfeiçoamento, a publicação de cadernos que objetivaram fornecer orientações metodológicas e a realização de seminários que buscaram valorizar as experiências educativas inovadoras no campo da educação das relações étnico-raciais.

Nessa perspectiva, redefine-se a função social da escola, quando, ainda citando Passos (2002, p.38) “[...] a escola precisa possibilitar a reapropriação da cultura produzida pelos grupos sociais e étnicos excluídos”, objetivando a construção de uma identidade étnica e, conseqüentemente, política.

Quanto a este entendimento, complementa Fleuri (2000):

Na perspectiva intercultural, a educação passa a ser entendida não apenas como transmissão de informações de um indivíduo para outro. A educação passa a ser concebida como construção de processos em que diferentes sujeitos desenvolvem relações de reciprocidade (cooperativa e conflitual) entre si. As ações e reações entre sujeitos criam, sustentam e modificam contextos relacionais. Estes contextos, por um lado, configuram referências culturais, a partir das quais os atos individuais adquirem significados. Por outro lado, através das relações entre pessoas pertencentes a contextos diferentes, estes mesmos contextos interagem, influenciando-se e transformando-se mutuamente (FLEURI, 2000, p.11-12).

Cabe à escola constituir elementos que possam romper com o imaginário negativo sobre os diferentes grupos étnicos, que reitera a suposta culpa atribuída a estes pela discriminação e pela desigualdade social.

A obrigatoriedade da inclusão da temática da diversidade étnico-racial nos currículos escolares traduz uma postura política, com marcantes repercussões pedagógicas, inclusive no que tange à formação

de professores, a partir do entendimento e do reconhecimento de que estamos inseridos em uma sociedade multicultural¹⁰ e pluriétnica.

Busca, igualmente, traduzir o enfrentamento do mito da democracia racial, bem como da ideologia do branqueamento, arraigadas no imaginário social e que atingem os sujeitos de todas as variantes étnicas e raciais. Os desdobramentos dessas percepções equivocadas incidem de maneira diferenciada sobre os indivíduos e impõem dificuldades que influenciam marcantemente suas trajetórias sociais e escolares.

Ciente de que essas dificuldades decorrem do modelo de sociedade capitalista, que produz e alimenta a desigualdade, a construção de estratégias educacionais que promovam o combate ao racismo e às formas de discriminação constitui importante compromisso de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial. Pensar acerca da importância e da valorização das diferentes culturas não exclui a consciência de classe como medida efetiva na construção de um novo modelo social. Pelo contrário, essa consciência é plenamente gestada a partir do reconhecimento das identidades de forma positiva, que favoreça o orgulho do pertencimento racial, considerando que os indivíduos podem vir a reproduzir o preconceito do qual são vítimas, graças às marcas negativas que este imprime na subjetividade dos sujeitos. As consequências dessas práticas de exclusão obrigam os sujeitos a negarem e/ou omitirem sua identidade e seu pertencimento étnico, fazendo com que adotem costumes, ideologias e atitudes que lhes são adversas.

As práticas pedagógicas que estejam efetivamente comprometidas com o enfrentamento, conscientes da necessidade de discussão das temáticas raciais devem entender, segundo Bento (2003, p. 29), que o processo de exclusão dos indivíduos perpassa pelo descompromisso político frente ao sofrimento do outro, sendo a ausência de compromisso moral e o distanciamento psicológico o produto desse processo.

O desenvolvimento da subjetividade acontece graças ao reconhecimento da sua própria etnia, onde para Santos as:

¹⁰ Os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade, embora não sejam consensuais, se encontram presentes nas propostas curriculares que estabelecem diretrizes quanto à inclusão da temática, bem como nas inúmeras pesquisas científicas acerca da temática.

[...] crianças devem poder experimentar em suas vivências grupais e institucionais, a possibilidade de um posicionamento étnico [...], permitindo o alcance [...] da condição de humanidade plena. (SANTOS, 2002, p.129).

Considera-se que esse ideal pode servir como referência para todo e qualquer projeto educativo que tenha o compromisso social e político, permitindo visibilidade às diversidades étnicas, bem como ênfase às diferentes culturas que constituem a população brasileira e efetivamente reconhecendo indígenas e negros como atores da construção da sociedade. Saliencia-se que a compreensão e o respeito às diferenças, segundo Romão (2001), deverá ser a primeira postura que os educadores devem ter para, efetivamente, promover uma educação para as relações étnico-raciais.

O presente estudo tomou como problemática a análise das implicações e do desdobramento das orientações curriculares e prescrições legais na constituição da formação continuada dos profissionais que integram a Rede Municipal de Ensino (RME) do município de Florianópolis.

Objetivou-se, em âmbito geral, compreender as finalidades e os elementos teórico-metodológicos que constituem a formação continuada oferecida pela SME do município de Florianópolis na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER).

Com enfoque mais específico se pretendeu analisar: o papel da formação continuada na reflexão acerca da ação docente e de seus desdobramentos materializados em práticas pedagógicas, bem como as impressões dos docentes acerca da participação nos percursos formativos e; os registros das formações ofertadas pela SME do município de Florianópolis que versam a temática. Isso implica conhecer os elementos que configuram o planejamento dos cursos, com o seguinte enfoque: filiações teóricas, finalidades, conteúdos programáticos, metodologias, escolha de consultores e/ou palestrantes.

O foco da pesquisa pode ser sintetizado pela necessidade de compreender a formação continuada com inserção da temática étnico-racial e a apreensão dos docentes sobre essa política de ação afirmativa¹¹.

¹¹ A expressão ação afirmativa ou discriminação positiva segundo Silvério citando Jones faz referências às “ações públicas ou privadas, ou programas que provêm ou buscam prover

Objetivando investigar esse objeto, foram delineadas algumas hipóteses:

- a formação inicial dos docentes não contempla uma sólida reflexão sobre as relações raciais e sua importância pedagógica;
- existe uma política de formação continuada na Rede Municipal que ainda não consolidou a relevância da temática racial no âmbito teórico-metodológico;
- o discurso e as práticas que referendam o mito da democracia racial e da igualdade de oportunidades escamoteiam a discriminação e o preconceito presentes na escola;
- a formação continuada, configurada nos moldes atuais e com a proposição de efetivar o reordenamento curricular, apresenta limites e contribuições ao fazer pedagógico de professoras e professores.

Buscando validar essas hipóteses, através de cuidadosa investigação sobre a temática de pesquisa, serão explicitadas as relações entre formação inicial e continuada, bem como as concepções subjacentes a esses elementos que influenciam sobremaneira a prática pedagógica e a apreensão das políticas de ações afirmativas de âmbito educativo por parte de professoras e professores.

O recorte temporal deste estudo foi o período de 1994 até 2010, com os dados das formações continuadas em serviço oferecidas pela Rede Municipal de Ensino, tendo sido dividido em duas fases para efeitos didáticos. A primeira fase abrangeu desde o ano de 1994, que culminou com a aprovação da lei municipal 4.446/1994, até 2002. A segunda fase considerou o ano subsequente, que corresponde ao ano de aprovação da lei 10.639/03, até 2010, visto não ser possível coletar dados parciais do ano de conclusão da pesquisa. Cabe ressaltar que, nos anos anteriores ao período eleito para a investigação empírica, sucederam algumas formações acerca da temática étnico-racial sem, no

oportunidades ou outros benefícios para pessoas, com base, entre outras coisas, em sua pertença a um ou mais grupos específicos” (JONES, 1993, *apud* SILVÉRIO, 2002, p.231).

entanto, ter sido feito o registro sistemático, por parte dos departamentos competentes, que pudesse subsidiar uma pesquisa científica apurada.

Nesse sentido, investigou-se a coleta de registros correlatos objetivando dados que consubstanciassem um mapeamento dos percursos formativos, conjugando-se o cruzamento de dados quantitativos e qualitativos. Observou-se que, lamentavelmente, os registros relativos ao período 1994-1999 foram descartados, o que impediu a coleta e análise de dados desse período¹². Esse fato denota que a Prefeitura Municipal de Florianópolis não dispõe de uma política efetiva de arquivamento, cujos materiais, em razão de seu valor probatório, informativo, histórico e de investigação, jamais poderiam ter sido destruídos.

1.3 NOSSAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Este estudo foi desenvolvido em dois momentos: primeiramente, estabeleceu-se a necessidade de buscar indícios das práticas formativas, através do levantamento de registros concernentes ao planejamento dos encontros formativos e de relatórios relacionados aos cursos de formação, ambos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de Florianópolis.

Foram levantados, junto ao Departamento de Eventos, localizado no Centro de Formação Continuada, os registros das formações realizadas no recorte temporal definido para esse estudo. Os registros identificam o nome do curso, o período de sua realização, a carga horária total, os objetivos propostos, o nome dos ministrantes, o conteúdo programático, o público alvo, o nome dos participantes, bem como a instituição educativa a que pertencem. Cabe ressaltar que, até o ano de 2004, as fichas de cadastro preenchidas pelos participantes continham a identificação do cargo. A partir de 2005, contudo, esse item deixou de constar na ficha, fato este que impediu de realizar o levantamento pretendido inicialmente, que previa considerar uma análise dos dados quantitativos pelo critério do cargo ocupado.

¹² Saliente-se que no primeiro contato com o campo de pesquisa, em fevereiro de 2010, os registros ainda existiam.

Num segundo momento, foi feito o acompanhamento de um curso de formação com recorte étnico-racial, realizado no Centro de Formação Continuada, na modalidade centralizada e presencial, objetivando colher impressões e representações através de depoimentos e da participação de docentes e ministrantes. Paralelamente a essas etapas, foram analisados os documentos oficiais que registram a inclusão da temática racial nos currículos escolares em âmbito federal, estadual e municipal.

A opção teórico-metodológica adotada, segundo a classificação adotada por Ruiz (1982, p.50, *apud* DIEZ, HORN, 2005), foi a pesquisa de campo, que objetiva a coleta de dados e o registro de informações da maneira como ocorrem, ou seja, espontaneamente. Concordamos com Perez Gómez (1998) quando este define que a natureza da problemática que se pretende investigar é o que ordena as características e os procedimentos teórico-metodológicos - e não ao contrário -, estando objeto e metodologia em relação dialética.

O modo de investigação eleito para esse estudo se associa aos métodos que objetivam a recolha, análise crítica e tratamento das informações coletadas (SARMENTO, 2003). Desse modo, optou-se pelos seguintes recursos: *observação participante* nos cursos de formação, na perspectiva da ERER, realizados ao longo do ano letivo de 2010; *entrevistas* com sujeitos envolvidos nos momentos formativos e; *análise de conteúdo* dos registros provenientes dos momentos de planejamento, desenvolvimento e conclusão das ações formativas. Esse processo objetiva a triangulação que se materializa no:

acto metodológico que visa esclarecer um determinado facto, acontecimento ou interpretação, a partir de três métodos diferentes. A triangulação é geralmente considerada como o meio mais poderoso de realização da “confirmação” da informação (SARMENTO, 2003, p.156-157).

Segundo Sarmiento (2003), essa escolha metodológica impede que o ato de observar uma dada situação, depoimento ou documento seja analisado a partir de uma perspectiva unilateral, comprometendo a realidade em todo o seu aspecto amplo e complexo.

A população alvo da pesquisa foi constituída por professores e professoras que participaram das formações nos últimos três anos, bem

como pelos demais sujeitos envolvidos na execução e planejamentos dos cursos de formação, tais como, chefes de departamento, professores formadores e membros da gerência de formação.

Foram realizadas nove entrevistas com docentes e demais agentes envolvidos com a formação continuada, objetivando colher impressões sobre os cursos e projetos desenvolvidos. Nesse sentido, optou-se pela entrevista semiestruturada, na medida em que permite uma exploração aprofundada da problemática de pesquisa.

A escolha dos entrevistados obedeceu a dois critérios distintos. O primeiro bloco de entrevistados foi definido aleatoriamente dentre o grupo de professor@s e coordenador@s de EJA (participantes do curso de formação em Diversidade Étnico-racial oferecido pela SME durante o primeiro semestre do ano de 2010 e que foi acompanhado por nós). Essa decisão foi motivada pela realização da **primeira formação para os profissionais de EJA com essa temática**. Já o segundo grupo foi selecionado intencionalmente, na medida em que pudesse oferecer informações relevantes para a construção do objeto, considerando-se o tipo de atuação que estavam desempenhando.

Essa opção metodológica refletiu a necessidade de que o número de entrevistados estivesse atrelado “[a]os propósitos do estudo, de sua problemática e seus fundamentos” (ZAGO, 2003, p.297), objetivando focar os sujeitos envolvidos com os processos formativos para abranger “todo o leque do meio pesquisado” (BEAUD, WEBER, 1998, *apud* ZAGO, 2003, p.297).

A vantagem da entrevista é que, segundo Ludke e André (1986, p.34), “[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada” e pode traduzir as impressões de maneira muito fiel.

Optou-se por identificar os sujeitos com letras do alfabeto, de modo a preservar a identidade dos mesmos em sigilo. Os entrevistados do primeiro bloco responderam às questões do roteiro relacionadas aos profissionais da educação (Anexo 4). Já os sujeitos que constituem o segundo bloco foram entrevistados com roteiros específicos, quais sejam: professora “D”, com roteiro de entrevista para gestores/assessores (Apêndice 3), e professor “E”, com roteiro de entrevista para membro da Câmara de Vereadores do município de Florianópolis – SC (Apêndice 5). Essa metodologia se justificou pela relevância e especificidade de atuação desses sujeitos, na medida em que as informações obtidas visavam estruturar alguns dados coletados para a construção do objeto.

Todos os roteiros de entrevista iniciaram com questões que visavam identificar aspectos de ordem geral concernentes à formação inicial dos entrevistados, tempo de atuação no cargo e de experiência profissional. Na sequência, buscou-se apreender elementos específicos, que contribuíssem para o entendimento do objeto de pesquisa.

Todos os sujeitos entrevistados foram contatados posteriormente por e-mail, no qual foram anexadas as transcrições dos áudios para apreciação e consentimento final sobre as informações e relatos prestados à pesquisa. Cabe salientar que apenas dois entrevistados sugeriram acréscimos e alterações ao material transcrito. Não houve registro de casos de desistência após a concessão de entrevista, mas apenas uma situação de desistência após o primeiro contato para o agendamento do encontro. Cabe ressaltar que *ess@entrevistad@* era um *professor@formador@* que havia aceitado participar da pesquisa e, no momento em que foi feito um segundo contato, o mesmo solicitou à pesquisadora que fosse encaminhado um roteiro prévio das questões que seriam tratadas. Após o envio do material solicitado foram feitos dois contatos pela pesquisadora, mas sem sucesso. Essa atitude pode indicar insegurança quanto à garantia de sigilo afirmada pela pesquisadora ou o descrédito pelo teor da pesquisa.

Pretendemos investigar as percepções dos agentes envolvidos, justificado pelo desejo de conhecer como se procedem as ações educativas acerca da temática racial e qual é a apreensão dos docentes acerca da política de ação afirmativa em contexto educativo, a partir da participação nos cursos de formação.

Buscou-se garantir aproximações com o objeto a partir da análise das respostas às questões que compuseram o roteiro das entrevistas semiestruturadas. Foi utilizado um gravador de áudio para esse fim. As entrevistas, depois de transcritas, foram reenviadas aos entrevistados para apreciação e aprovação. Apenas um sujeito propôs pequenas alterações que não refletiram em reestruturações no conteúdo, sendo apenas de caráter estético e visando complementar informações as quais, no momento da entrevista, não foram registradas por perda de lembrança.

Optamos pela linha metodológica defendida pela pesquisa qualitativa, com aportes que residem no enfoque interpretativo. Segundo Perez Gómez (1998) não se espera garantir a previsão e o controle, mas o entendimento dos fenômenos sociais. Desse modo, a investigação não se ocupa com a produção de leis nem com as generalizações dissociadas

do contexto investigado, tendo em vista que a compreensão dos sentidos de uma determinada realidade depende do seu contexto. Qualifica-se que o caráter dinâmico da educação só pode ser compreendido a partir dessa perspectiva.

Nesse sentido, o aprofundamento e o rigor requeridos, segundo Diez e Horn (2005):

[...] decorre do entendimento que a construção do conhecimento se dá em um movimento crescente, do simples ao complexo, e de um plano horizontal de uma percepção mais global, a uma verticalidade que recorta e delimita cada vez mais seu objeto, para apreendê-lo em suas minúcias. (DIEZ, HORN, 2005, p.21).

Concomitantemente ao estudo foi efetuada pesquisa bibliográfica, buscando leituras que reunissem elementos teóricos que servissem à compreensão da realidade explorada por meio da pesquisa de campo.

1.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES

A seguir se apresentam os sujeitos pesquisados:

Quadro 6: Caracterização dos sujeitos pesquisados – primeiro bloco – professores cursistas.

PROFESSOR A, branco, graduado em Geografia. Mestre em educação. 16 anos de experiência no magistério e igual tempo na RME de Florianópolis. Membro efetivo do quadro do magistério público municipal há 13 anos. Atualmente é coordenador designado de um núcleo de EJA.

PROFESSORA B, branca, graduada em História. Três anos de experiência na RME de Florianópolis. Admitida em caráter temporário. Atualmente é coordenadora de um núcleo de EJA.

Fonte: Dados de pesquisa, 2010.

Quadro 7: Caracterização dos sujeitos pesquisados – segundo bloco – profissionais que atuam na gestão e legislação.

GESTORA D, branca, graduada em Educação Especial. 20 anos de experiência na RME de Florianópolis como membro efetivo do quadro do magistério público municipal. Atualmente é integrante da equipe de gerência de formação permanente.

GESTOR E, e membro da Câmara de Vereadores, negro, graduado em Química e Farmácia com especialização em Políticas Públicas. Militante do Movimento Negro. Atualmente é o 1º vice-presidente da Mesa Diretora da Câmara sendo vereador eleito pelo município de Florianópolis. Filiado ao Partido dos Trabalhadores.

PROFESSOR F, negro, graduado em Pedagogia e especialista em práticas pedagógicas interdisciplinares. 19 anos de experiência na RME de Florianópolis como membro efetivo do quadro do magistério público municipal. Atualmente é sindicalista e integra a diretoria de educação do Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM).

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Quadro 8: Caracterização dos sujeitos pesquisados – terceiro bloco – professores que atuaram em diferentes momentos ao longo do período pesquisado.

FORMADORA G, negra, graduada em Pedagogia. Mestre e Doutora em Educação. Atualmente é professora universitária e integra o Núcleo de Estudos Negros.

FORMADOR H, negro, graduado em Filosofia. Mestre e Doutor em Educação.

FORMADORA I, negra, graduada em Letras – Português e Inglês. Mestre em Literatura e Doutora em Linguística e Letras. Atualmente é professora universitária e integra o Núcleo de Estudos Negros.

Fonte: Dados de pesquisa, 2010.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

O presente trabalho foi estruturado em três capítulos.

No primeiro capítulo foram contextualizadas as ações do movimento negro inserido no panorama conjuntural da política brasileira, que culminaram com a implementação das leis 4.486/94, 10.639/03 e 11.645/03. Consoante às leis, caracterizou-se o movimento de articulação política que normatiza os cursos de formação continuada como uma das ações prioritárias estabelecidas nos documentos oficiais, convergindo em determinações para o município de Florianópolis. Buscou-se, ainda, refletir sobre a categoria formação continuada na lógica regulatória dos organismos internacionais na qual se inserem as discussões e os embates atuais sobre a temática.

No segundo capítulo foram abordadas as concepções de formação docente e continuada, articuladas à temática da diversidade étnico-racial e à necessidade de ressignificar o currículo escolar e as práticas pedagógicas. Também, foi empreendido um estudo da literatura por meio do levantamento de autores que abordam a temática racial com desdobramentos no campo educacional. No último item foram analisados os elementos concernentes às propostas pedagógicas que balizam os percursos formativos acerca da temática da Educação para as Relações Étnico-raciais, especificamente materializadas na experiência da Rede Municipal de Ensino (RME) do município de Florianópolis.

No capítulo três foram apreendidas as percepções de docentes e agentes de formação acerca da política de ação afirmativa de caráter educativo e se efetuou a análise das formações continuadas em serviço, focalizando a temática racial a partir da etnografia dos momentos formativos (e os desdobramentos destes na prática pedagógica e no coletivo escolar das instituições educativas). Outrossim, foi feita uma caracterização dos profissionais da educação que compõem a RME, cobrindo-se o período pesquisado de 1994 à 2010.

CAPÍTULO 2 - A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Nesse capítulo foram discutidos alguns elementos caracterizadores do contexto histórico brasileiro que resultou na aprovação das leis municipais e federais, as quais, por sua vez, conferiram responsabilidades e atribuições ao município de Florianópolis no que tange ao reordenamento curricular e às ações formativas que derivaram dessa nova dinâmica.

Paralelamente foram assinalados os reflexos das diferentes reformas educacionais, na perspectiva da formação continuada dos profissionais da educação. Esse esforço se justifica pela necessidade de compreender o contexto de como se efetivaram as ações formativas da Rede Municipal de Ensino, tendo em vista a materialização dos contornos dessas políticas no movimento de planejamento e execução dos cursos de formação em ERER.

2.1 DO MOVIMENTO SOCIAL AOS DISPOSITIVOS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A temática das relações raciais tem sido a razão de amplos debates nas esferas acadêmicas e da sociedade civil no que tange à igualdade de oportunidades sociais e ao combate a todas as formas de racismo, preconceito e discriminação. Nestes, destacam-se as articulações formuladas pela sociedade civil organizada por meio dos movimentos sociais e, em especial, do movimento social negro em suas distintas configurações.

Entretanto, na sociedade brasileira, uma significativa parcela da população denega a relevância do conceito raça¹³ na perspectiva de

¹³ As categorias raça e etnia, utilizadas ao longo deste estudo, devem ser compreendidas como históricas, ou seja, produto de determinações na subjunção de uma classe à outra, produzidas no interior das relações sociais e permeadas por relações de poder e impressa por uma identidade política (GOMES, 2004, MUNANGA, 2003).

entendimento de uma construção histórica (GOMES, 2004; MUNANGA, 2003), contribuindo para encapsular seu entendimento como um critério que objetiva a hierarquização de grupos sociais e, por conseguinte, contribui para gerar desigualdades sociais. Consideramos necessário dimensionar o conceito para defender sua validade para examinar as relações sociais e as desigualdades aí produzidas.

O antropólogo Kabengele Munanga (2003) argumenta que o conceito de raça “pura” foi deslocado das Ciências Biológicas para as Ciências Humanas e Sociais com o objetivo de conferir legitimidade às relações de dominação e de sujeição entre as classes sociais, favorecendo as classes dominantes. No entendimento de Nogueira com o qual concordamos,

A opção das elites brasileiras e dos setores da sociedade que formaram as estruturas de Estado e as bases do chamado projeto nacional foi a de excluir, sobretudo, negros e índios do projeto de nação, o que se expressa atualmente nas desigualdades estruturais de raça, gênero e pobreza [...] (NOGUEIRA, 2004, p.91).

Contraditoriamente, essa dinâmica contribuiu para realçar e reafirmar a importância dessa categoria social como elemento de luta política, bem como para refinar a compreensão da realidade brasileira.

Segundo Winant e Omi (1986 *apud* RODRIGUES, 2005, p.1), o conceito de raça não se restringe a um “algo a mais”, mas é parte constituinte das experiências cotidianas mais comuns. A reafirmação do pertencimento racial faz parte de uma construção identitária, na medida em que esta é uma categoria social e culturalmente construída. Conforme explicita Munanga (2003), o conceito de raça se refere a uma realidade social e política na medida em que é uma construção sociológica e uma categoria social sujeita à dominação e a processos de exclusão. Para este autor, embora raça seja um conceito sobejamente superado do ponto de vista biológico, ainda se encontra presente nas categorias mentais, representações e imaginários coletivos, o que a sustenta.

Para além do conceito de raça e para a compreensão da construção das identidades, alguns autores, tais como D'Adesky (2001), propõem a categoria etnia com a seguinte definição:

Um grupo cujos membros possuem, segundo seus próprios olhos e ante os demais, uma identidade distinta, enraizada na consciência de uma história ou de uma origem comum, simbolizada por uma herança cultural comum que caracteriza uma contribuição ou uma corrente diferenciada de nação [...] baseada em dados objetivos, como uma língua, raça ou religião comum, por vezes um território comum, atual ou passado, ou ainda, na ausência deste, redes de instituições e associações, embora alguns desses dados possam faltar. (D'ADESKY, 2001, p.191).

Nessa perspectiva, o conceito de etnia emerge como alternativa ao de raça. Entretanto, a permuta da categoria raça pela de etnia é motivo de controvérsias. Isso decorre em razão de que o termo etnia se relaciona aos elementos culturais e, ainda que sua relevância seja reconhecida, ao dar um caráter “politicamente correto” ao conceito, isso permite dissimular as desigualdades sociais atreladas ao pertencimento racial a que especialmente negros e indígenas estão sujeitos.

É ainda com Munanga (2003) que se pondera que a adoção do termo “etnia” não afeta a realidade social marcadamente racista, tendo em vista que não dissolve a relação hierarquizada existente entre as diferentes culturas e que a lógica de dominação e exclusão permanece intacta. A percepção negativa resultante do atrelamento de características morais e intelectivas inferiores associadas ao pertencimento racial afeta a formação de indivíduos negros e brancos e se configura na ideologia e em comportamentos hierarquicamente racializados (CAVALLEIRO, 1998, BOTELHO, 2000, MUNANGA, 2003).

No entanto, ainda que existam tensões quanto à adoção desta ou daquela categoria, o conceito raça ainda se constitui como um critério para a formulação de políticas públicas de ações afirmativas conferindo reflexos no campo educacional. Ainda que o uso dessa categoria possa ser considerado inadequado por alguns autores, especialmente no campo das ciências biológicas por ser concebido como análogo à conceituação formulada pelas ciências antropológicas, bem como por ser caracterizado pelas produções do campo da Biologia como um conceito inoperante, defendemos este elemento conceitual - raça - como estratégia para pensar a sociedade e as relações sociais. Nessa

perspectiva, Guimarães (2002) discute a insuficiência da categoria “classe” para explicar a pobreza dos negros no Brasil, argumentando que:

[...] “raça” não é apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas também é uma categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de “cor” enseja são efetivamente racistas e não apenas de “classe”. [...] O problema que se coloca é, pois, o seguinte: quando no mundo social podemos dispensar o conceito de raça? Primeiro, quando já não houver identidades raciais, ou seja, quando já não existirem grupos sociais que se identifiquem a partir de marcadores direta ou indiretamente derivados da idéia (sic) de raça; segundo, quando as desigualdades, as discriminações e as hierarquias sociais efetivamente não corresponderem a esses marcadores; terceiro, quando tais identidades e discriminações forem prescindíveis em termos tecnológicos, sociais e políticos para a afirmação social dos grupos oprimidos (GUIMARÃES, 2002, p. 50-51).

Em seu conjunto, os movimentos sociais vêm elaborando demandas e problematizações teóricas quanto à legislação e normatização das políticas públicas de âmbito educacional com recorte racial, desvelando as práticas sociais que veiculam um conteúdo depreciativo e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. No dizer de Santos (2010) são os chamados “novos movimentos sociais (NMSs)” que emergem especialmente a partir da década de 1980, trazendo em seu bojo a luta pela desocultação de novas formas de opressão, características das últimas décadas que:

[...] extravasam das relações de produção e nem sequer são específicas delas [...] e ao advogar um novo paradigma social menos assente na riqueza e no bem-estar material do que na cultura e na qualidade de vida, os NMSs denunciam, com uma radicalidade sem precedentes, os excessos de regulação da modernidade. Tais excessos atingem, não só o modo como se trabalha e produz, mas também o modo como se descansa e vive; a pobreza e as assimetrias das relações sociais são a outra face da alienação e do desequilíbrio interior dos indivíduos; e, finalmente, essas formas de opressão não atingem especificamente uma classe social e sim grupos sociais transclassistas ou mesmo a sociedade como um todo (SANTOS, 2010, p. 258).

Essa dinâmica social revela uma nova face do tecido social, se traduzindo em um olhar diferenciado sobre as contradições e assimetrias de classe, objetivando reafirmar as subjetividades e os diferentes padrões culturais como elementos a serem considerados e focalizando a educação como campo legítimo para a reflexão sobre esses pressupostos. A defesa por uma escola pluralista que contemple a diversidade étnico-racial e cultural de meninos e meninas começa a ser desenhada no Brasil a partir da década de 1970, quando o movimento negro e diversos pesquisadores - dentre os quais, Hasenbalg (1995), Guimarães (2002), Schwarcz (1998), Munanga (2003) - passaram a formular estratégias que visassem denunciar os processos de discriminação racial.

Autores de distintos campos dos estudos acadêmicos, tais como antropologia, economia, ciências sociais, bem como do movimento negro e de diversas entidades representativas da sociedade civil organizada definem que raça é um conceito que organiza as relações sociais e, como tal, deve estar integrado na formulação de políticas públicas, objetivando desvelar a ideologia da democracia racial que até então caracterizava os rumos da política educacional.

Um dos grandes entraves para a compreensão da categoria raça como elemento de hierarquização social reside no entendimento da sociedade brasileira como democrática racialmente, tal como

apresentado por Freyre (1933), em sua obra “Casa grande e senzala”¹⁴. Com base na compreensão de que as relações sociais brasileiras estão isentas de conflitos raciais, os projetos educacionais nessa perspectiva corroborariam para a formulação de políticas públicas ancoradas pelo princípio da universalidade, da homogeneização cultural e pelo fortalecimento do ideário de “nação brasileira”, isentando-se de considerar a realidade sociocultural e a diversidade racial da sociedade brasileira.

Segundo Rosana Heringer, “foi Gilberto Freyre [...] que desenvolveu o conceito de ‘democracia racial’” (HERINGER, 1998, p. 61, grifo nosso). Para Andrews, “o conceito de democracia racial recebeu sua interpretação mais plena e mais coerente nos escritos de Gilberto Freyre [...]” (ANDREWS, 1988, p.203, grifo nosso). Lilia Moritz Schwarcz escreveu que “a propalada ideia de uma ‘democracia racial’ [foi] formulada *de modo exemplar* na obra de Gilberto Freyre” (SCHWARCZ, 1998, p.178, grifo nosso). E outros autores procedem na mesma linha, de forma que a paternidade freyriana da ideia de democracia racial é indiscutível.

O mito da democracia racial (GUIMARÃES, 2002), balizado pela dupla mestiçagem entre as raças que habitavam o Brasil, influenciou e persiste no imaginário social, reafirmando a ideia de uma convivência social isenta de conflitos nas diferentes camadas sociais e grupos raciais. Pensar acerca desse elemento, considerando a experiência racial brasileira, permite considerar que esse discurso ainda apresenta alguma eficiência na medida em que o papel ideológico materializado pelo mito da democracia racial funciona como elemento chave da construção do chamado “povo brasileiro” baseado no entendimento de amplos setores sociais, configurando uma sociedade sem preconceitos e isenta de discriminações raciais. Para Guimarães (GUIMARÃES, 2002) a democracia racial:

[...] continua viva enquanto mito, seja no sentido de falsa ideologia, seja no sentido de ideal que orienta a ação concreta dos atores sociais, seja como chave interpretativa da cultura.

¹⁴ O debate em torno da obra de Freyre pode ser acompanhado nas obras de Florestan Fernandes, dentre as quais indicamos *Integração do Negro na Sociedade de Classes*.

E enquanto mito continuará viva ainda por muito tempo como representação do que, no Brasil, são as relações entre negros e brancos, ou melhor, entre as raças sociais - as cores - que compõem a nação (GUIMARÃES, 2002, p.168).

Esse entendimento permitiu que perdurassem os mecanismos de exclusão, aos quais os membros das comunidades não brancas se encontram sujeitos, nos mais distintos processos sociais, tais como a escolarização, a ocupação de postos de trabalho e as trocas simbólicas nos espaços de lazer.

A produção das desigualdades raciais tem impulsionado o movimento social negro a construir formas de organização diferenciadas, objetivando a busca pela igualdade, dentre as quais destacamos: encontros, congressos, Frente Negra Brasileira, Imprensa Negra, Teatro Experimental do Negro, marchas e campanhas. No entanto, reivindicações dessa mesma ordem podem ser observadas desde 1958 com a realização do primeiro “Congresso Nacional do Negro”, na cidade de Porto Alegre, constituindo um importante encontro com debates sobre “a necessidade de alfabetização frente à situação atual do Brasil, a situação do homem de cor na sociedade e o papel histórico do negro no Brasil e em outros países” (GOMES, 2009, p.2).

Rodrigues (2005), ao analisar as contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990, afirma que foi a partir de 1985 que entidades representativas do movimento negro passaram a organizar reuniões de âmbito municipal e estadual, objetivando concretizar ações que interferissem nos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte (ANC). Esses encontros, denominados “Convenção Nacional do Negro pela Constituinte”, contaram, segundo Santos (2005), com representantes de sessenta e três entidades do Movimento Negro em dezesseis estados da federação, totalizando cento e oitenta e cinco inscritos. Essas reuniões resultaram em documentos que sistematizaram as discussões daquele momento sobre os direitos da população negra e sua expressão constitucional.

No documento propositivo da Convenção Nacional, uma das principais reivindicações refletiu a preocupação com a educação, na perspectiva da promoção da igualdade racial, bem como da valorização e o respeito à diversidade étnico-racial, assegurando o combate ao racismo e às formas de discriminação. Nessa oportunidade também foi

proposta a obrigatoriedade do ensino de história e cultura da africana e indígena em todos os níveis de escolarização.

Santos (2005) destaca as principais teses, quanto à educação, referidas na proposta:

O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I,II e III graus, do ensino da história da África e da História do Negro no Brasil;

Que seja alterada a redação do § 8º do artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: “A publicação de livros, jornais e periódicos não dependem de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes” (SANTOS, 2005 *apud* CONVENÇÃO, 1986, p.24-25)

Essas demandas, somadas à ampla discussão que pautou uma agenda multirracial, foram inicialmente aprovadas pela ANC, sendo incorporadas no anteprojeto formulado pela subcomissão intitulada “Negros, populações indígenas, pessoas deficientes e minorias”. Entretanto, as formulações não foram aprovadas ao serem submetidas à Comissão Temática da Ordem Social e à Comissão de Sistematização por serem consideradas uma proposição que mereceria uma legislação específica. Ao ser apresentada como proposta de Emenda Constitucional foi rejeitada com o argumento de ser uma reivindicação discriminatória que favoreceria a população negra em detrimento dos demais grupos étnicos. Nesse sentido para Rodrigues:

A rejeição de qualquer tratamento específico à temática racial ou de diretrizes educacionais com esse fim foi o meio mais eficaz de reedição e proteção à idéia de nação, ou seja, a concepção de que o processo de miscigenação gerou um povo destituído de seus laços de pertencimento étnico-racial (RODRIGUES, 2005, p.6).

Após a promulgação da Constituição de 1988, a temática racial voltou a ser amplamente discutida por ocasião da reestruturação das Diretrizes e Bases para a Educação. A emenda, de autoria da então senadora Benedita da Silva, defendeu uma nova formulação para o ensino de História do Brasil, incluindo nos currículos das escolas, em todos os níveis, a temática intitulada “História das populações negras do Brasil”.

Tanto a redação final da Lei contida na Carta Magna¹⁵ quanto a da LDBEN¹⁶ conservam semelhanças substantivas, aspecto que parece apontar novamente para o mito da democracia racial como contra-argumento à necessidade de promover a inclusão de componentes curriculares específicos para o tratamento da diversidade étnico-racial nos acentos propostos pelo movimento negro e demais organizações da sociedade civil. Essa concepção presente implicitamente no texto legislativo se relaciona aos aspectos pedagógicos que desvinculam a temática racial dos debates no campo educacional.

Os desdobramentos motivados pelo descontentamento do movimento negro em face destas formulações emergiram na forma de demandas que pressionaram os poderes legislativos regionais. A título de ilustração, neste estudo foram apontados os municípios catarinenses em que a promoção de iniciativas de recorte racial tiveram reflexos no campo educativo.¹⁷

Segundo o documento oficial “Políticas de Inclusão Leis Municipais de Itajaí para Inclusão Étnico/Racial na Educação”, de 2007, o município de Itajaí foi o primeiro a aprovar, em 21 de setembro de 1993, lei municipal (lei 2.830/93) que incluiu o conteúdo de “História Afro-Brasileira” nas disciplinas de Estudos Sociais, História e Geografia. A proposição foi uma resposta às demandas do Movimento Negro “Tio Marco”, criado em 1992. A justificativa apresentada pelos representantes apontava que:

¹⁵ Art. 242 § 1º O ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

¹⁶ Art. 26 § 4º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e europeia.

¹⁷ Em razão dos limites deste estudo nos ativemos às leis de âmbito federal e estadual apenas as que abrangem Santa Catarina.

[...] o preconceito racial está bem enraizado na estrutura psíquica da nossa sociedade devido ao longo período de escravidão por que passou a população africana escravizada (o Brasil foi o último país do Ocidente a abolir a escravidão formal), criando, além do preconceito, a idéia de superioridade do homem branco e inferioridade do homem negro (MOVIMENTO NEGRO “TIO MARCO”, 1993).

A partir da aprovação da referida lei, foi definido um grupo gestor que acompanharia a implementação da lei no município. No entanto, segundo o documento, os trabalhos do mesmo não tiveram continuidade naquele período. No dia 19 de junho de 2002, a redação da referida lei (3.761/02) foi alterada, se prescrevendo a inclusão do conteúdo “Cultura Afro-brasileira” na educação infantil e ensino fundamental. Destaca-se, na redação final, o detalhamento das ações previstas para a efetividade da lei nas práticas escolares no tocante à: valorização de aspectos de ordem política, histórica e cultural das populações afro-brasileiras, elaboração de material didático em parceria com pesquisadores e representantes do Movimento Negro e contextualização dos fundamentos filosóficos que constituem a História e Cultura Afro-brasileira, consubstanciados em uma perspectiva de história crítica.

No artigo 4º se destaca a inclusão da temática na oferta de cursos de formação continuada em serviço para os docentes da rede municipal de ensino, sendo que:

Caberá à Secretaria de Educação incluir no programa regular de formação continuada de seus professores do Ensino Fundamental e de Educação Infantil, o conteúdo “Cultura Afro-Brasileira”, de modo a contribuir para o resgate da cidadania e identidade dos afrodescendentes, com carga horária compatível com esta formação.

No município de Florianópolis, os debates no plano Legislativo foram acentuados com a proposta de lei elaborada pelo vereador Márcio de Souza, aprovada no dia 5 de julho de 1994, instituindo o conteúdo

“História Afro-brasileira” nos currículos escolares das instituições educativas da Grande Florianópolis.

A conjuntura política que culminou com o trâmite legislativo, contudo, não se mostrava favorável à aprovação da lei, conforme apontou o membro da Câmara de Vereadores (Entrevistado E¹⁸) do município de Florianópolis em entrevista concedida para esta pesquisa:

[...] era uma conjuntura muito incipiente e adversa na aceitação do debate sobre a inclusão dos conteúdos na história de África nas grades das programações escolares. Portanto, essa era uma caracterização do ambiente escolar, do campo da educação. Mas havia também no interior da Câmara, aqui no Legislativo, na Assembleia Legislativa, nas concepções dos executivos, governos, prefeitos, governadores, a ideia de ser inadmissível essa formulação política, principalmente porque nos legislativos havia a consideração disso ser ilegal e inconstitucional. Então, obviamente uma concepção completamente descabida e contraditória ao próprio texto constitucional aprovado em 88 que já estabelecia muito explicitamente a questão dos indígenas, dos quilombolas, elementos constituintes da formação da nação e que, portanto, deveria haver um reconhecimento das especificidades dessas contribuições.

Então nosso projeto na Câmara levou quase que um ano de idas e vindas, de solicitações, de busca de referências e desprezando sempre o texto Constitucional. Então, na derradeira etapa, depois de quase um ano e meio desse debate é que nós tivemos, pela exaustiva disposição e enfrentamento aos demais elementos do parlamento de que nós estávamos quase configurando uma situação discriminatória, repetindo a clássica discriminação e preconceito com relação ao tema. Eles alegaram por uma incorreção obviamente que nós estávamos

¹⁸ Entrevista cedida em 21/05/2010.

propondo a introdução de uma disciplina e foi justamente por conta desse elemento que nós conseguimos reverter a situação. Não leram então a proposição falando da introdução dos conteúdos nas disciplinas que já existem. Aí já num ensaio da transversalidade colocada, da condição multidisciplinar, coisas que naquele momento eram muito jovens no debate e muitas vezes incompreendidas do que significa transversalidade, a condição interdisciplinar. Naquela época era muito estranho e a maior parte como não tinha domínio exato sobre esse terreno patinou exatamente quando formulou a crítica e o impedimento na condição de ser inadmissível por conta do entendimento de que estávamos aqui fazendo outra disciplina que exigiria sim todo um contexto, todo um arranjo, um procedimento de modificar a grade curricular da rede. Bom, vencida essa [etapa] que conseguimos demonstrar exatamente a incorreção legal e saímos da Comissão de Justiça que esse era o grande imbróglio, a Comissão de Justiça porque ela verifica a legalidade e constitucionalidade das matérias. Era ali o grande espaço que pudesse ver a inviabilidade da proposição. Saindo desse campo da Comissão de Constituição e Justiça a matéria fluiu com brevidade. Mas ela ficou um ano na Comissão de Justiça. Um ano!

Enquanto eu não tinha a possibilidade de fazer com que essa matéria pudesse ser debatida mais amplamente e vir a plenário se ela recebesse a negativa da Comissão de Justiça tinha o risco de ser derrotada no plenário então inviabilizada por aquela legislatura não podendo apresentá-la nos próximos quatro anos a seguir, se eu estivesse com mandato. Bom, vencidas essas adversidades da Comissão de Justiça como falei as coisas forma mais breves, aprovadas nas demais comissões. Só um parênteses aqui nesse momento é que as referências de consulta foram todas elas: conselho estadual de educação, conselho municipal de

educação, só faltou ir na ONU (Organização das Nações Unidas) pra receber o referendo, foi ao Executivo, à secretaria de educação, nossos companheiros de governo.

[...] Bom, aprovado isso começou a se irradiar para outras cidades do estado de Santa Catarina.

O trâmite legislativo moroso e conflituoso sugere a intencionalidade do qualificado racismo institucional, que interroga a qualquer tempo a pertinência do debate em torno da temática racial ora com o argumento da inconstitucionalidade da matéria, ora com o entendimento equivocado da proposição colocada pelo teor da lei municipal. Embora aprovada a lei municipal, a não linearidade do processo compreendido entre sua aprovação e implementação demonstra o quanto a agenda racial, na medida em que busca imprimir transformações sociais por meio de dispositivos legais. Cabe ressaltar que o processo que resultou na aprovação da lei foi paralelo ao arranjo parlamentar, na medida em que os militantes do movimento negro eram muito ativos politicamente.

Nesse sentido, a formulação de políticas públicas reside na necessidade de garantir que a temática se sustente independente de mandatos governamentais, por meio de mecanismos quais sejam: a constituição de sua condição legal, o arranjo orçamentário e o tensionamento da sociedade para a manutenção da exigência do cumprimento desse direito. Quanto a esse aspecto, o entrevistado “E” argumentou que “Se esses mecanismos não estão assegurados é política de governo: faço quando posso e faço quando eu quero. E digo que não posso quando não quero”.

A redação final segue os mesmos princípios da lei 2.830/93¹⁹, diferenciando-se apenas no parágrafo único que confere a importância do “resgate da cidadania e identidade dos Afro-brasileiros, assim como estimule a melhoria da qualidade das relações sociais entre os homens de todas as raças”.

No quarto artigo a formação continuada em serviço também é referida com destaque à participação do Movimento Negro no processo, elemento não mencionado na lei municipal aprovada em Itajaí:

¹⁹ Lei Municipal aprovada na cidade de Itajaí que dispõe sobre a inclusão do conteúdo de “História Afro-Brasileira” nas disciplinas de Estudos Sociais, História e Geografia.

Art. 4º - Os professores passarão por cursos de qualificação sobre os conteúdos a serem ministrados e organizados pela Secretaria Municipal de Educação, com assessoria do Movimento Negro.

É interessante considerar os aspectos que consubstanciam a inclusão da temática nos currículos escolares: a formação de professores, as interlocuções com o Movimento Negro, a elaboração de material didático pedagógico e a perspectiva da multiracialidade como constitutiva da proposta pedagógica.

Nesse mesmo ano, de 1994, outro município catarinense, Tubarão, incorporou ao conjunto das leis municipais a lei 1.864/94, de conteúdo bastante semelhante ao texto aprovado no município de Florianópolis. A correspondência das proposições decorreu graças à disponibilização da cópia do projeto de lei encaminhado pelo vereador Márcio de Souza aos municípios catarinenses referidos. Em 1997 foi aprovada lei de conteúdo semelhante no município de Criciúma (lei 3.410/97). Foi aprovada, no ano de 2003, no município de Joinville lei ordinária que incluiu nos currículos escolares o conteúdo “Educação Antirracista e Antidiscriminatória” (lei 4.910/03).

No ano de 1995, aconteceu a “Marcha Zumbi dos Palmares”, tendo como bandeira de luta o tema “Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, que contou com a organização de entidades representativas do Movimento Negro dos diversos estados brasileiros. A marcha se dirigiu a Brasília com aproximadamente 30.000 pessoas, objetivando confrontar o Poder Executivo com uma agenda que denunciava a necessidade da criação de programas embasados nas seguintes reivindicações: inclusão digital, melhoria das condições de trabalho e pleno emprego, revisão da estrutura educacional que não contemplasse a temática racial, acesso à cultura, políticas de saúde, resolução de situações de violência que expõem a vulnerabilidade social, respeito às religiões de matriz africana e direito à terra.

Santos (2005) destaca quatro eixos, relativos à educação, reivindicados pela Marcha:

Implementação da Convenção sobre eliminação da discriminação racial no ensino; Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União;

Desenvolvimento de programas permanentes de *treinamento de professores e educadores* que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras” (SANTOS, 2005 *apud* EXECUTIVA, 1996, p. 25, grifo nosso).

Nessa oportunidade se confirmou a organização do Movimento Negro e a insatisfação com as leis de âmbito federal aprovadas anteriormente e que pouco contribuíram para a superação das graves condições a que a população negra encontrava-se sujeita. Destaca-se a intencionalidade da temática no sentido de contemplar a formação dos profissionais da educação.

Inúmeros estudos de natureza sociológica e antropológica evidenciam a exclusão de negros e indígenas a partir da simples visualização de dados estatísticos, fragilizando o princípio liberal clássico que sustentava a igualdade como “ethos” das sociedades democráticas. Amplas análises ratificam que a escravidão influenciou sobremaneira na estratificação social, especialmente considerando a concentração de riqueza segundo o pertencimento racial (CAVALLEIRO, 2005, HASENBALG, 1979, HENRIQUES, 2001).

Corroborar com a assertiva observada por esses pesquisadores o estudo do IBGE, publicado em 1999, que permitiu aferir que a população negra tinha um rendimento médio em torno de dois salários mínimos, ao passo que a população branca alcançava valores em torno de cinco salários mínimos em média. Essas pesquisas comprovam a manutenção de uma significativa desigualdade de renda entre brancos e negros na sociedade brasileira, tendo em vista que o pertencimento racial possui estreita relação com o empobrecimento. Nessa perspectiva, a crescente intervenção dos Movimentos Negros e os recentes estudos nessa área (IPEA, 2000) têm demonstrado que a dinâmica racial tem influído de forma decisiva no quadro de exclusão social do país e que a desigualdade econômica é um dos fatores a serem considerados na questão do entendimento das desigualdades entre negros e brancos, pois, de outro lado, é preciso reconhecer o papel do Estado brasileiro na manutenção do racismo institucional (SILVÉRIO, 2002).

Como resultado da dinâmica reivindicativa e de denúncia proposta pelo Movimento Negro, depois de mais de meio século de resistência e de pressões sociais que cunhassem em ações, no dia 9 de

janeiro de 2003, o presidente Luís Inácio Lula da Silva e o ministro da educação Cristóvan Buarque assinaram a lei 10.639, alterando a lei 9.394/96 (LDBEN), tornando obrigatório o ensino da temática História da África e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes pública e particular do país. Conforme acentua Gomes (2008), a aprovação da lei se configurou como uma importante vitória do movimento negro e um reconhecimento às lutas históricas empreendidas no campo da educação, para além de uma mera iniciativa do Estado.

Cunha Júnior traçou uma importante análise acerca da inclusão da temática nos conteúdos de História:

O argumento principal para o ensino da História Africana está no fato da impossibilidade de uma boa compreensão da história brasileira sem o conhecimento das histórias dos atores africanos, indígenas e europeus. As relações trabalho-capital realizadas no escravismo brasileiro, são antes de tudo, relações entre africanos e europeus. A exclusão da História Africana é uma dentre as várias demonstrações do racismo brasileiro. (JÚNIOR, 1997, p.67).

Segundo a referida lei, a temática deve ser trabalhada no âmbito de todo o currículo escolar, preferencialmente nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Literatura e Educação Artística. Tal dispositivo, além de tornar obrigatório o ensino da temática História da África e da Cultura Afro-brasileira, instituiu no calendário escolar, o dia 20 de novembro como o "Dia Nacional da Consciência Negra". Por meio da sua aprovação se objetivou assegurar o acesso à história e cultura que compõem a nação brasileira por meio das diferenciadas fontes de cultura nacional disponibilizadas à todos os brasileiros.

O texto original recebeu o veto no terceiro parágrafo, que instituiu dez por cento do conteúdo programático das disciplinas História do Brasil e Educação Artística no ensino médio dedicado para o ensino da temática, com o argumento de que:

[...] não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país.

A justificativa apresentada está fundamentada no argumento de que o interesse público seria contrariado por não considerar a colaboração de estados e municípios.

O artigo 79-A também recebeu o veto por propor a participação “de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria” nos cursos de formação de professores. Ressalta-se que a LDBEN não menciona os percursos formativos e tampouco os normatiza, contrariando o que dispõe a proposição. No entanto, causa estranhamento o fato de que às legislações municipais foi admitida essa prerrogativa.

Como parte do processo de regulamentação da referida alteração da LDBEN pela lei 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, no dia 10 de março de 2004, o Parecer 03/04, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais, tanto para a Educação das Relações Étnico-raciais como para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana, e, assim, regulamentando a lei 10.639/03. O documento justificou a relevância da temática frente à importância da História e Cultura dos afro-brasileiros e africanos para a promoção da igualdade por meio da educação para as relações étnico-raciais, bem como articulou a aprovação de uma nova legislação com as políticas de ações afirmativas²⁰ de contexto educativo. Concorde-se com Gomes quando este autor conceitua o termo atrelado à formulação de políticas públicas:

²⁰ Conceitua-se como política de ação afirmativa “o conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para a oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória” (PARECER 03/04, p.12)

As ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. [...] As ações afirmativas têm natureza multifacetária e visam a evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas - isto é, formalmente, por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo. Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismo de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vista à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido - o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito (GOMES, 2003, p.27-28).

O Parecer assentou seus princípios em uma perspectiva de reconhecimento e valorização da cultura e identidade da população afrodescendente fundamentada em uma política curricular que (re)conduz a uma “reeducação das relações entre os diferentes grupos étnico-raciais [...] descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas” (MEC, 2005, p.11). As ações estão direcionadas a reparar os negros dos danos de ordem material, social, política e educacional sofridos durante o período de escravidão no Brasil. O referido documento elegeu as bases filosóficas e pedagógicas que balizarão as ações educativas em forma de princípios, quais sejam: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e direitos, bem como combate ao racismo e à discriminação. Outrossim, elegeu os Conselhos de Educação nos âmbitos municipal, estadual e federal para a tarefa de adequar às diferentes realidades as proposições constantes no Parecer, desde que respeitados os princípios

que o constituem. Igualmente, o Parecer do CNE, determinou o conjunto de conteúdos que os currículos escolares deverão abranger nos diferentes campos do conhecimento, bem como indicou quais ações competem às três esferas do Poder Público quanto à implementação da lei 10.639/03.

O desafio colocado a partir das proposições sugere que a implementação das leis precisa contribuir para o redesenho das relações sociais marcadas por práticas discriminatórias, que condicionam a percepção negativa dos grupos sociais não brancos e da propagação de aspectos que legitimam a dominação branca nas diferentes esferas sociais, por meio de comportamentos hierarquicamente racializados (BOTELHO, 2000; CAVALLEIRO, 2005). O Parecer deu destaque à formação de professores e às condições materiais das escolas no tocante ao alcance da qualidade em educação. Quanto ao objeto de pesquisa desta investigação, o Parecer explicita que há que se:

[...] insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação *que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas* e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (PARECER 03/04, p. 17, grifo nosso)

Segundo grande parte das discussões propostas nos “Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-racial”²¹ - organizados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), ao longo do ano de 2004 -, a relevância da formação de professores emerge contribuindo para a reestruturação das abordagens quanto ao tratamento da cultura e História africana e indígena nas diferentes áreas do conhecimento e níveis de escolaridade, forjando uma educação inclusiva, isenta de preconceitos, democrática e não etnocêntrica.

Em decorrência da aprovação e dos esforços com vistas à implementação da lei 10.639/03, o movimento social indígena

²¹ Conforme consta no documento “Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, lançado em 13 de maio de 2009” (p.23).

conseguiu aprovar, no dia 10 de março de 2008, a lei 11.645/08, a qual acrescentou à lei 10.639/03 os conteúdos que contemplam a cultura e a luta dos povos indígenas, bem como no tocante às suas contribuições nas áreas social, econômica e política com reflexos na História do Brasil. O conteúdo proposto pela lei 10.639/03 permanece inalterado, sendo subsumido pela lei 11.645/08.

Silvério (2006) elucida em que a pressão social exercida pelos movimentos de caráter identitário, especialmente a partir de meados do século XX, impulsionou transformações significativas no modelo de política pública com reflexos no contexto educacional. Segundo o autor, a identidade cultural gera uma demanda pelo reconhecimento de grupos sociais (negros, indígenas, homossexuais), quer por sua ausência quer pela marginalização das diferenças.

A principal contribuição em torno do debate acerca das diversidades humanas e das diferenças culturais, segundo o autor, reside na reconfiguração de um pacto social pautado pela emergência de novos atores sociais. Esse contexto sócio histórico trouxe à baila a percepção de que a escola é um dos principais espaços de sociabilidade que refletem diferenciadas e divergentes formas de inserção grupal na história do país.

A formação dos profissionais da educação adquiriu um caráter fundamental na concretização dos objetivos e princípios que balizam as proposições em torno da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER). Entretanto, o envolvimento do coletivo de profissionais da educação é de significativa relevância na medida em que se objetiva constituir uma intervenção político-pedagógica. Garcia (1995) recupera que a formação de professores deve valorizar os aspectos contextuais, pedagógicos e que envolvem a organização, aludindo para uma mudança efetiva das práticas e rompendo com o individualismo que caracteriza as atividades propostas nos cursos de formação.

É com essa perspectiva que as formações continuadas em serviço passaram a operar no conjunto das determinações propostas pelos documentos oficiais, com aderência aos princípios do redesenho das propostas curriculares aferidas nas legislações, bem como sendo concebida como um *locus* privilegiado para o intercâmbio de experiências e saberes.

2.2 A REESTRUTURAÇÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS NA CONTEMPORANEIDADE – DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

A compreensão dos percursos formativos que focalizam a dimensão da educação para as relações étnico-raciais está permeada por uma nova dinâmica proposta pelas reformas educacionais. Para a construção dessa análise caberia descobrir em que medida essas reestruturações incidem sobre as políticas de formação de professores e suas interfaces com as políticas de formação continuada em EREER.

Nessa perspectiva, o entendimento das inúmeras transformações pelas quais passam os processos de formação para o trabalho é fundamental para a compreensão do caráter que a categoria trabalho docente assumiu na última década. Segundo Neves (2008), o entendimento da categoria trabalho é um elemento fundante para a compreensão das transformações sociais e econômicas da atualidade.

As mudanças que incidiram sobre os processos de formação para o trabalho foram caracterizadas em dois diferentes níveis: simples e complexo. O trabalho simples é caracterizado pela natureza indiferenciada e determinado historicamente, enquanto que o trabalho complexo é de natureza especializada, sendo dependente de um processo formativo específico. As características de ambos foram sendo reconfiguradas graças às mudanças na divisão social do trabalho que, historicamente, passaram a compor novas hierarquias de trabalho coletivo e classes sociais.

As novas exigências do capital, necessárias à manutenção das relações sociais capitalistas, impõem reestruturações sucessivas à formação dos trabalhadores, inferindo na função social da escola e na ampliação dos patamares mínimos de escolarização para a execução do trabalho simples.

Nesse sentido, a formação para o trabalho docente não obedece a uma lógica linear, passível de ser compreendida sem certo grau de complexidade. Saviani (1983) observa que a formação dos professores precisa aliar competência técnica e compromisso político ou, ainda, a relação entre teoria e prática organicamente imbricadas.

No entanto, a docência “não detém a responsabilidade exclusiva sobre a atividade educativa, devido à existência de influências mais gerais [...] e à situação de desprofissionalização” (GIMENO

SACRISTÁN, 1995, p.68). Para esse autor, a prática educativa não está restrita às ações docentes, pois remete a um conjunto de práticas denominadas de “sistema de práticas aninhadas” que envolvem práticas didáticas, organizativas, educativas - como produto de uma determinada cultura, bem como de ações de ordem estrutural. Esse complexo conjunto de fatores imprime reflexos muito pontuais sobre as práticas docentes, bem como sobre os percursos formativos.

O “ser professor” está imerso em um complexo conjunto de elementos e, nessa perspectiva, concorda-se com Laffin (2006) quando esta afirma que a docência “não se produz apenas em tais práticas, mas no conjunto de fatores sociais que a envolvem e nos elementos e dimensões que marcam o seu movimento” (LAFFIN, 2006, p.163).

As contradições nesse processo apontam que a participação dos profissionais da educação em atividades de formação continuada nem sempre resulta em seu aprimoramento profissional. Nascimento (1997) aponta para a problemática participação docente em uma sucessão de cursos desconexos, explicitando que seria apropriado chamar esse processo de formação descontínua.

Essa lógica formativa é reflexo de projetos em disputa, balizados por contextos políticos e sociais que definem a função social da escola e se refletem na continuidade ou descontinuidade de uma determinada temática formativa. Por estarem condicionados por essa dinâmica, os percursos formativos podem resultar em ações descontínuas e em projetos sujeitos às interrupções ou, alterados, sem a participação dos docentes na avaliação desses.

Segundo Candau (1997), a formação continuada de professores ainda se caracteriza por uma perspectiva dicotômica entre teoria e prática, cabendo aos educadores a aplicação dos conhecimentos e técnicas no cotidiano profissional. Em face desse aspecto Giroux (1997) aponta que:

[...] uma das maiores ameaças aos professores é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula (GIROUX, 1997, p.158).

É com este enfoque que Giroux (1997), citado por Zeichner

(GIROUX, 1997, p.159 *apud* ZEICHNER, 1993), elucida que os docentes são concebidos como receptores passivos do processo de aprendizagem, participando muito pouco do processo de determinação de conteúdos e enfoques das formações. Os cursos de formação geralmente se assentam na perspectiva de que boa parte dos docentes carece superar as lacunas em sua formação, conceitualmente e metodologicamente. Nesse sentido, a sistematização dos conteúdos enfatiza uma única corrente teórica ou mesmo uma mistura de diferentes concepções teóricas, por vezes contraditórias.

Essa perspectiva pode resultar em rejeição por parte dos docentes ou, ainda, reduzir as possibilidades de uma reflexão crítica de como o discurso teórico contribui para a prática pedagógica, propiciando a busca por subsídios teóricos que favoreçam o repensar sobre o cotidiano pedagógico.

A emergência desse debate se acentua no que tange à necessidade de que ocorram transformações nos percursos formativos configurados nos cursos de formação inicial dos profissionais da educação, na medida em que almejam a dissolução da dicotomia entre teoria e prática educativa. Igualmente, refere-se à oferta de cursos de formação aos profissionais em exercício, propiciando a continuidade dos estudos articulada com os espaços de trabalho.

A formação continuada nos últimos dez anos também tem sido alvo de preocupação nas universidades, na modalidade de atividades de extensão, sistematizando ações no formato de cursos, assessorias e eventos. Geralmente, essa modalidade não se encontra articulada com os demais processos de formação oferecidos pelas instituições educativas e secretarias de educação, aprofundando a desconexão anteriormente mencionada. Por sua vez, as instituições educativas e as secretarias concebem a universidade como *locus* formativo prioritário, desconsiderando as demandas de formação que emergem da prática cotidiana dos professores. Isto demonstra o quanto carece de articulação a formação inicial e a continuada. É necessário reafirmar a relevância de considerar o professor nas decisões concernentes ao processo de formação continuada, na medida em que podem expressar representações sobre seu trabalho e podem orientar políticas para a formação docente.

A formação continuada não pode ser concebida como mais uma etapa formativa, privilegiando unicamente a acumulação de conhecimentos e a assimilação de técnicas, mas deve configurar um

processo que congregue, de um lado, o trabalho de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e, de outro, a reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional.

No atual estágio do sistema capitalista, conforme aponta Contreras (2002), a profissionalização docente foi duramente afetada pelos processos de proletarização, sofrendo gradativas e prementes desqualificações. Para o autor, esse elemento oculta um sistema de controle de conteúdo eminentemente ideológico, na medida em que pretende instaurar um duro processo de regulação, burocracia e tecnicidade. As reformas educativas sinalizam um aumento da lógica burocrática e descentralizadora que acarreta um acúmulo de tarefas e especificações incidindo sobre as tarefas docentes.

O resultado desse processo configura uma perda de autonomia no trabalho, na medida em que produz perda da dimensão humana materializada na relação com o trabalho, caracterizada pela realização de tarefas e o cumprimento de atribuições limitadas ao atendimento de prescrições externas. A perda de sentido, bem como a limitação de uma visão de conjunto, que permitiria a construção coletiva e a possibilidade de elaboração de um trabalho integrado se veem solapadas, pois perdidos.

Conforme acrescenta Contreras (2002, p.33), “o que está em jogo [...] é tanto o controle técnico ao qual possam estar submetidos como a desorientação ideológica à qual possam se ver mergulhados”.

Giroux (1997) aponta que o processo de proletarização do trabalho docente se insere na tendência de reduzir os docentes ao *status* de técnicos especialistas, encapsulados em uma burocracia escolar e que confere-lhes a função de administrar e implementar programas curriculares em detrimento de uma apropriação crítica dos currículos que satisfaça objetivos pedagógicos específicos. Nessa perspectiva, a perda da autonomia e o processo de desumanização do trabalho são os resultados imediativos da coisificação resultante do atual modelo social.

A busca pela autonomia é um elemento que se constrói na relação dialética entre as convicções pedagógicas e profissionais e as efetivas possibilidades de concretização e de transformações no decurso das relações de ensino, contrapondo-se à visão de desresponsabilização do Estado para com a educação, que obriga os docentes a exercerem uma autonomia perversa (CONTRERAS, 2002). Concebe-se a autonomia como a capacidade de intervenção nas decisões políticas pelas quais se inscrevem as responsabilidades da escola e como esta pode contribuir na

dimensão da igualdade social.

A consciência do papel político e social da escola perpassa a compreensão dos processos formativos dos profissionais da educação e, de acordo com Giroux (2002), os docentes devem construir um discurso que atrele um conteúdo crítico às possibilidades, que propicie, desse modo, o reconhecimento da possibilidade de efetuar transformações.

Particularmente, no caso brasileiro, o entendimento conceitual do que seja formação continuada se ampliou consideravelmente, segundo Gatti (2008), abrangendo muitas iniciativas que versam desde um suprimimento de uma formação precária anterior ao exercício profissional até uma tentativa de aprofundamento ou ampliação dos conhecimentos por parte dos docentes. Segundo a autora, esse fato:

[...] responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional.

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação - posto nas discussões internacionais -, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008, p.58).

A preocupação com a formação de professores tomou forma na última década, sendo oriunda das pressões do mundo do trabalho e dos desempenhos escolares precários identificados em grande parte da população, resultando na direção de reformas curriculares e transformações na formação docente.

O aparato legal que sustenta essas iniciativas, segundo Gatti (2008), iniciou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 9.394/96. Para a autora, a lei revela a pertinência do debate sobre a importância da formação continuada expressa em vários artigos. No artigo 67 se prevê que os sistemas de ensino nacional devem promover a valorização dos profissionais da educação e o inciso II confere como uma obrigação dos poderes públicos o direito ao aperfeiçoamento profissional continuado com a previsão de licença remunerada. O artigo 80 cita que o poder público deve incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino na forma à distância em todos os níveis e modalidades, bem como de educação continuada. As disposições transitórias expressam, no artigo 87, §3º, inciso III, a obrigação dos municípios de realizar programas de capacitação para os professores que estejam atuando fazendo uso também da educação na modalidade à distância. Já no artigo 40, a educação continuada emerge como uma das estratégias de formação para o trabalho.

A criação, no ano de 1996, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) conferiu um novo incremento aos processos de formação continuada. A destinação de 40% dos recursos prevê a viabilização de programas de aperfeiçoamento profissional. Quanto a esse aspecto, Gatti (2008) aponta que:

A lei que instituiu o FUNDEF deu, pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas. Na conjunção desses fatores, observa-se uma escalada enorme na oferta de programas de "educação continuada" - como vimos, das mais variadas naturezas e formatos (GATTI, 2008, p.64).

No ano de 2003, por meio da Portaria Interministerial 1.403, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. O primeiro artigo da lei, no seu inciso II, menciona a criação de programas de incentivo à formação continuada de docentes em regime de colaboração com entes federados.

Outro documento do MEC, intitulado “Sistema nacional de formação continuada e certificação de professores - toda criança aprendendo” (BRASIL, 2003), reitera as propostas da Portaria com várias formulações, objetivando promover a valorização do magistério e a melhor qualificação das formações oferecidas. No entanto, o mesmo documento previu o exame nacional²² periódico de professores paralelo à oferta de formação continuada. Segundo a Portaria 1.403/03, o exame nacional seria o primeiro passo na implementação dessas formulações.

No fim da vigência do FUNDEF, em 2006, o MEC criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), objetivando aprimorar e ampliar a distribuição e o controle da aplicação dos recursos nos mesmos moldes de repasse previstos pelo FUNDEF. O atual FUNDEB ampliou o raio de ação em relação ao fundo anterior, estendendo-se para toda a educação básica, sendo que a participação dos estados e municípios na composição do fundo cresceu de 15% para 20% do montante de 25% provenientes da arrecadação de impostos destinados obrigatoriamente - conforme a Carta Magna para a manutenção e desenvolvimento do ensino no país -, estando assegurada a complementação da União. Nesse sentido, reconhece-se considerável avanço do FUNDEB com relação ao seu antecessor, ampliando os níveis e as modalidades de ensino cobertas pelo dispositivo de regulação financeiro e orçamentário.

Entretanto, a criação do FUNDEB não representou acréscimo na margem de repasse dos recursos financeiros. Conforme explicita Saviani:

[...] foi divulgado no dia 20 de junho de 2007, na ocasião da sanção da lei que regulamentou o FUNDEB, o número de estudantes atendidos pelo

²² A partir da aprovação da Portaria 1.403, de 9 de junho de 2003, se instituiu o exame nacional de certificação de professores, sendo obrigatória a participação dos concluintes dos cursos de licenciatura e conferido aos aprovados o certificado de proficiência docente.

Fundo passa de 30 milhões para 47 milhões, portanto, um aumento de 56,6%. Em contrapartida o montante do fundo passou de 35,2 bilhões para 48 bilhões, o que significa um acréscimo de apenas 36,3%. Esse fundo passa a abarcar toda a educação básica, sem que, em sua composição, entrem todos os recursos que estados e municípios devem destinar, por imperativo constitucional, à educação. [...] Também a complementação da União não implicou acréscimo. Com efeito, antes a União deveria entrar com pelo menos 30% de seu orçamento. Ora, o orçamento do MEC para 2007, após o corte de 610 milhões imposto pela Fazenda, é de 9 bilhões e 130 milhões. Logo, 30% corresponderiam a 2 bilhões e 739 milhões. No entanto, a importância prevista como complementação da União para 2007 se limita a 2 bilhões (SAVIANI, 2007, p.1248).

Ou seja, o raio de ação previsto para o FUNDEF foi ampliado sem que houvesse o proporcional aumento no percentual dos repasses, resultando no agravamento das condições de insumo orçamentário e precarizando a qualidade dos serviços na educação básica.

Frente ao exposto, constatamos que os dispositivos legais ampliaram o conjunto de responsabilidades e obrigações dos sistemas de ensino no que se refere à elaboração e implementação de políticas de qualificação dos profissionais da educação, estabelecendo o direito formal de aperfeiçoamento por meio da formação continuada. Esse fato pode ter sido um dos fatores motivadores do crescente número de ações de ampliação da oferta de cursos de formação elaborados e desenvolvidos em diferentes instâncias nestes últimos anos. No entanto, as condições objetivas que implicam na ampliação da receita orçamentária ainda encontram deficiência e imprimem reflexos na qualidade e abrangência das formações.

As reformas educativas, além de prever as condições de implementação das políticas e os respectivos raios de abrangência, remetem ao controle e destinação dos recursos fatores esses que incidem fortemente sobre os processos formativos. Sobre tudo na década de 1990, a centralidade da educação e da formação dos profissionais da educação, pautadas em agendas “pró reforma”, remetem a um conjunto de ações propostas pelo governo federal, sendo inicialmente instauradas a partir

da aprovação da LDBEN que instituiu uma série de regulamentações, parâmetros e diretrizes, assim como a adoção de sistemas de avaliação referentes aos níveis de ensino. Essas formulações se configuraram em diferenciados processos que objetivavam redefinir o papel do Estado por meio de estratégias de flexibilização e avaliação no âmbito das políticas educacionais.

As emergentes modificações no panorama da política educacional, que ora se caracterizavam como antigas reivindicações dos movimentos de educadores na década de oitenta, no Brasil, ressurgem a partir da década de noventa como uma inversão da lógica democrática, resultando na perda de direitos. As políticas sociais se mostram em constante processo de alteração como resposta dos setores hegemônicos à crise do capitalismo, justificando a presença do “terceiro setor na gestão da escola pública brasileira” (ADRIÃO, PERONI, 2005, p.138).

Entretanto essa lógica organizativa resulta em uma massiva racionalização de recursos e em um esvaziamento do poder no aparelho de Estado. As estratégias do Neoliberalismo para conter a crise se configuram no financiamento de políticas sociais pelo mercado (privatização), bem como pela adoção da lógica mercantil no interior do aparelho estatal (processos de concorrência). O modelo do “Choque de Mercado” ou adoção de um “Quase-Mercado” produziria eficiência e traria melhorias com reflexos na educação pública.

Segundo Pereira (1998), os quatro pilares da reforma dos anos noventa podem ser sintetizados na delimitação das funções do Estado por meio de programas de privatização, terceirização e “publicização”, na diminuição do grau de intervenção estatal (desregulamentação) - na medida em que esta implica em um custo excessivo para a economia -, a capacidade do aumento da governança e o crescimento da governabilidade. Nessa perspectiva, a reforma seria caracterizada por uma reformulação do processo de criação ou, ainda, de transformação de instituições. Os conceitos de privatização - “[...] processo de transformar uma empresa estatal em privada” (PEREIRA, 1998, p.10) -, terceirização - “[...] processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio” (PEREIRA, 1998, p.10) - e publicização - “[...] transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal” (PEREIRA, 1998, p.10) - são explicitados como forma de sustentar a urgência e a relevância da reforma como único caminho a ser seguido com vistas a evitar um colapso com desdobramentos incalculáveis.

O autor conceitua o Estado como “[...] uma organização burocrática que detém o “poder extroverso” sobre a sociedade civil [...]” (PEREIRA, 1998, p.11) e defende a reforma como meio de redefinição de seus papéis.

Uma análise apurada permite confrontar a necessidade urgente das reformas, na medida em que objetivam reduzir a parcela de responsabilidade estatal associada com os processos educacionais. Nesse sentido Scheibe (2003) aponta que:

Como cenário geral para as políticas educacionais, a década de 90 viveu um quadro de reformulação política e econômica do sistema e, conseqüentemente, de ajuste das políticas sociais à reformulação em curso. Destaca-se aí a redução do papel do Estado, por um lado; por outro, o seu papel controlador e regulador dos sistemas sociais (SCHEIBE, 2003, p.3).

Essa assertiva permite concluir que o controle social exercido por parte do Estado estaria par e passo com a oferta de cursos de formação. Segundo Freitas (2002) essas são as:

[...] bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos (FREITAS, 2002, p.142).

Na maior parte dos casos, a formação em serviço tem se configurado como um processo formativo de qualidade relativa, visando apenas a aferição de certificações e não refletindo um real aprimoramento das condições do exercício profissional. Como política pública de responsabilidade do Estado e do poder público, ainda são raras as iniciativas que concorrem no sentido de promover a formação continuada dos profissionais da educação com qualidade sendo, em grande parte, deslocadas para o setor privado que acumula lucros com essa precariedade.

Em favorecimento de uma análise qualitativa desse processo, se percebe que o panorama das políticas de financiamento e gestão da

educação, materializadas pelas reformas em curso desde a década de 1990, denota a estreita vinculação estabelecida entre os propósitos de universalização do ensino fundamental e a intensificação dos processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Segundo Freitas (2002), o aligeiramento formativo em nível de graduação/licenciatura começou a ser operacionalizada quando passaram a ser autorizados fora dos cursos de licenciatura plena (distintamente de como até então acontecia e como estabelecia o artigo 62 da LDBEN).

No entanto, movimentos sociais de educadores se mobilizaram a fim de resistir ao processo de “desprofissionalização” do magistério. Após pressões, o Conselho Nacional de Educação (CNE) incluiu em sua agenda de debates a discussão sobre a Resolução 02/97, permitindo aos graduados de qualquer área do conhecimento a licenciatura mediante uma complementação de 540 horas, sendo 300 horas de estágio. Embora seja uma medida aquém da formação ideal, permite um aperfeiçoamento condizente na área de atuação profissional do docente.

Mesmo que dificuldades estejam materializadas nos percursos formativos, a formação continuada é uma dimensão relevante na concretude de uma política para o profissional da educação, quando atrelada à formação inicial e às condições de trabalho, remuneração e carreira, devendo ser concebida como:

[...] continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (FREITAS, 2002, *apud* ANFOPE, 1998, p.149).

O debate atual em torno da formação continuada e da formação em serviço remete à inserção das novas tecnologias e da modalidade à distância, aspectos largamente citados nos documentos que regulamentam essas políticas e por meio da Universidade Aberta do

Brasil (UAB), Universidade Eletrônica, Universidade Virtual e demais. Via de regra, esses programas privilegiam a formação por meio de tutorias sem nenhuma vinculação com os projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas, sendo no formato “pacote fechado”, e em detrimento da forma presencial propícia ao diálogo e à construção coletiva.

Ainda, para Freitas (2002), reafirma-se o princípio da formação continuada ciente das contradições que esse modelo formativo imputa graças à:

[...] visão tutorial e paternalista do trabalho de formação com professores [...] retoma a idéia (sic) já superada na década de 1970, dos "multiplicadores", professores que passavam por processos de formação e se transformavam em formadores de professores, e assim sucessivamente, em uma "cadeia" de formação. A concepção de formação no próprio local de trabalho se traz em si elementos inovadores ao tomar o trabalho concreto como categoria de análise, contraditoriamente provoca o reducionismo nas análises mais amplas e críticas desse trabalho em suas relações com a sociedade (FREITAS, 2002, p. 149).

O recorte analítico apontado pela autora remete às contradições de uma política de formação continuada que, embora privilegie as condições de trabalho como importante elemento de reflexão, não permite o entendimento apurado das condições de trabalho docente, uma vez que reproduz velhos modelos formativos. Esse é o modelo de formação continuada com mais expressividade na atualidade.

Entrecruzam-se, nessas dimensões, as concepções de formação continuada que os profissionais têm acerca dos percursos formativos e que subjazem às reais necessidades de aprimoramento profissional. Nessa direção, Dubar (1997) aponta que essas concepções podem ser coletadas por meio do conhecimento de como os sujeitos se identificam com seu local de trabalho.

O autor classifica em quatro formatos as diferentes dimensões desse processo, quais sejam:

- Formações realizadas fora do trabalho: implicam uma concepção instrumental dos processos de trabalho, configurada por meio do interesse motivado por situações empíricas relacionadas ao trabalho e para a resolução de problemas a este associado. O processo de formação é concebido como uma oportunidade de alcance de objetivos que trarão benefícios e saberes práticos úteis para a atividade laboral, sendo adquiridos pelo exercício. No contexto da formação em serviço dos profissionais da educação está associada ao modelo em que os sujeitos buscam “receitas” e fórmulas mágicas, objetivando resolver os problemas pedagógicos do cotidiano, numa perspectiva imediatista.

- Formação para a certificação: está relacionada com a preocupação exclusiva dos sujeitos em obter títulos e certificações associada com a promoção na carreira. Nessa perspectiva, pouco importam os saberes adquiridos com a formação e se estes convergem para melhorias nos processos de trabalho. Existe primazia dos conteúdos teóricos em detrimento dos advindos da prática. No contexto educativo podemos associá-la com as palestras e cursos de curta duração, que oferecem uma formação genérica, porém destituída de qualquer relação com a realidade específica de cada área do conhecimento. Está geralmente relacionada com a transmissão mecânica de conteúdos.

- Formação com foco na especialidade: está relacionada com a concepção de que o processo de trabalho é um conjunto de atividades especializadas. Os sujeitos concebem a formação continuada como uma forma de aperfeiçoamento de ordem pessoal, valorizando as diferenciadas dimensões dos saberes “técnicos, teóricos e práticos”, na medida em que estão relacionados com a experiência profissional, permitindo o aperfeiçoamento e a progressão ao longo da carreira.

- Formação com foco na instituição: encontra-se atrelada à concepção de que a formação continuada deve favorecer o aperfeiçoamento expresso nas dimensões pessoal, profissional e institucional configurado por meio de saberes práticos, teóricos e especializados. Essa concepção revela a preocupação com a formação relacionada às experiências profissionais, bem como com

aos interesses institucionais dimensionados pelo nível de satisfação pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos. Este modelo encontra sua expressão nas formações descentralizadas realizadas nas escolas, na medida em que as melhorias associadas ao fazer pedagógico são individuais e também coletivas, estando inseridas em um projeto único de formação. Nessa perspectiva, objetiva-se aperfeiçoar o trabalho realizado na instituição educativa de maneira integrada e coletiva, distanciando da visão dicotômica entre o lugar “de aprender” e o lugar “de praticar”.

O elemento relevante, da análise dessas concepções, remete à resistência em alguns profissionais de se permitirem aprender por meio da formação continuada em serviço. Dubar (1997) sugere que a não identificação com as propostas de formação revela a deficiência expressa no planejamento das ações formativas, ao se desconsiderar as concepções dos profissionais sobre determinado assunto/temática e sobre os modelos de formação. O autor elucida que o ponto de partida de cada processo formativo deve considerar a identificação entre o *locus* de trabalho dos profissionais e as concepções de educação que subjazem suas práticas. Nesse sentido, é por meio dos espaços de formação que a reflexão acerca dos processos de trabalho e de formação permite a transformação e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

O *locus* formativo se desloca para a instituição educativa onde os saberes da prática, associados com uma sólida formação teórica, permitem a interlocução entre os pares acerca dos problemas específicos de cada escola, respeitando a sua especificidade e cultura próprias. Esse movimento dinâmico de reflexão coletiva propicia o comprometimento coletivo com os objetivos e metas expressos no projeto político-pedagógico da instituição, por meio de estratégias traçadas em conjunto.

2.3 O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Os processos de formação dos profissionais da educação trazem em seu substrato diferenciadas concepções de educação e de sociedade, bem como referem o modelo de sujeito social a que esse projeto está

vinculado. Nessa perspectiva, caberia indagar quais sujeitos que os currículos e propostas pedagógicas estão considerando. Na medida em que as diversidades humanas são concebidas como ponto de partida das propostas e projetos pedagógicos, o redimensionamento do currículo se torna a necessidade mais emergente. A reflexão sobre o currículo focaliza como elemento central os projetos político-pedagógicos das escolas, as propostas dos sistemas de ensino, bem como as pesquisas em Ciências Humanas, as teorias pedagógicas e a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Nesse contexto, as identidades pessoais e profissionais são perpassadas por um processo de redefinição, resultando em questionamentos diversos sobre o currículo, na medida em que este representa uma escolha a partir dessas identificações e condiciona uma determinada prática docente (ARROYO, 2007).

Refletir sobre o currículo implica compreender que os conteúdos não estão dados e prontos a serem repassados aos alunos e alunas. Antes, é uma construção social perpassada por uma seleção de conhecimentos e práticas que são o produto de contextos sócio históricos concretos, inseridos em dinâmicas sociais políticas e culturais amplas que demandam reflexos nas dimensões teórico-metodológicas. Segundo Arroyo (2007), o currículo estrutura a prática docente e produz diferentes valorações ao trabalho desenvolvido pel@s professor@s, pois define maior ou menor prestígio aos conteúdos praticados.

Concorda-se com Gimeno Sacristán acerca de uma concepção de currículo que se distinga de:

[...] algo dado ou uma realidade objetiva e não como um processo no qual podemos realizar cortes transversais e ver como está configurado num dado momento não seria mais que legitimar de antemão a opção estabelecida nos currículos vigentes, fixando-a como indiscutível. O relativismo e a provisionalidade histórica devem ser uma perspectiva nestas afirmações (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.16).

Nessa compreensão, o currículo (e sua dinâmica) é compreendido como o conjunto de conhecimentos e práticas sociais permanentemente orientados pelas novas dinâmicas sociais, sendo continuamente redimensionados em cada contexto sócio histórico.

Entende-se o currículo como uma práxis, tal como aponta Gimeno Sacristán (2000), na medida em que:

É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. [...] É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre os agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.15-16).

As funções que o currículo cumpre estão imbricadas com o contexto da prática social, na medida em que o currículo é contextualizado por esta. A reflexão sobre o currículo permite compreendê-lo no contexto sócio histórico no qual se configura e na sua expressão por meio das práticas educativas. O entendimento dessa problemática se relaciona com a definição das funções da educação e da escola como *locus* privilegiado onde se processa, assim como a instituição educativa é concebida como um espaço cultural e de socialização.

O debate sobre a inclusão de componentes curriculares, que propõe a valorização das diversidades humanas por meio do estudo da cultura e da história dos povos, implica perceber como as diferenças foram sendo construídas e dimensionadas, de modo a se caracterizar sua relevância.

Sobre esse aspecto, Gomes (2007) aponta caminhos para o entendimento da construção das diferenças ao longo da História, na medida em que:

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu.

As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos (GOMES, 2007, p.17).

O tensionamento que decorre do entendimento das diferenças como elementos de construção da identidade dos sujeitos reside no tratamento diferenciado e hierarquizado com que os elementos da cultura passaram a ser concebidos, na medida em que um determinado traço cultural passou a ser identificado com maior legitimidade do que outro. A reflexão acerca da seleção de conteúdos pelo qual o currículo é erigido perpassa a luta que os sujeitos sociais travam pela definição de concepções de educação e de escola (ARROYO, 2008, GIMENO SACRISTÁN, 2000, GOMES, 2007).

Nessa perspectiva, como bem expõe Arroyo (2008), às disputas pela legitimidade dos conhecimentos se incorpora:

[...] a luta pelo conhecimento [...] as lutas pela inclusão social e cultural, pela liberdade e emancipação, pela igualdade e diversidade... Até os conhecimentos mais fechados participam dessas tensões. [...] O privilegiamento desses saberes nas grades curriculares e a exclusão ou marginalização de outros saberes fez parte dessas tensões sociais, culturais e políticas (ARROYO, 2008, p.78).

Na medida em que se destaca a relevância do currículo, defende-se que a escola tem um valor cultural e que o currículo expressa a seleção de elementos da cultura, socialmente legitimados, que expressam escolhas, valores e crenças de grupos dominantes na sociedade. A definição de um projeto social materializado pela política curricular é permeada de intencionalidades, na medida em que “[...] o currículo reflete o conflito de interesses dentro de uma sociedade e os

valores dominantes que regem os processos educativos” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.17). A luta simbólica pela definição curricular é o produto dessas determinações, sendo perpassada por um poder simbólico que define qual cultura é mais legítima.

Bourdieu (2001) traça a perspectiva de que o poder simbólico é invisível, completamente ignorado e garantido pela cumplicidade dos que o exercem e dos que se encontram sujeitos à ele. O autor pontua que os sistemas simbólicos funcionam como estruturas estruturantes, ou seja, são instrumentos de conhecimento e construção do mundo onde as classificações são socialmente determinadas. Explicita que esses mesmos sistemas, operando pelo princípio de estruturas estruturadas, exercem um poder estruturante, sendo instrumentos de “integração social” que visam reproduzir a ordem social.

O autor aponta que as produções simbólicas são instrumentos de dominação, citando, a exemplo, a cultura, que estabelece e legitima as distinções e, por conseguinte, a dominação. A classe dominante detém a luta pela hierarquia dos princípios de hierarquização, apostando na legitimação de um capital específico do qual é detentora e que define a posição social de um indivíduo ou grupo social.

A imposição mascarada dos sistemas de classificação exerce seu poder simbólico sob a aparência de legítimo e se caracteriza por uma ideologia que permite certa visão de mundo, sendo marcadamente efetivo por ser tacitamente ignorado. O poder simbólico é uma forma transformada de outros tipos de poder, pois exerce os efeitos da violência simbólica sem despende energia.

A concepção de uma determinada visão de mundo, sujeito social e sociedade são perpassados por essas classificações, especialmente os elementos referentes às diversidades humanas como constitutivos do processo de humanização. Existe certa tendência, intencional e a serviço de uma determinada classe em ressaltar como positivos e valorizados os valores que lhes são próprios, ocasionando estranhamento e rejeição ao que seja diferente.

Em decorrência, a concretude das diversidades, do ponto de vista biológico e cultural, impressas na existência dos sujeitos nem sempre anunciam um tratamento social positivo desses elementos. Nesse sentido, Gomes (2007) aponta que isso se reflete:

[...] nos diferentes contextos históricos, sociais e culturais, permeados por relações de poder e dominação, são acompanhados de uma maneira tensa e, por vezes, ambígua de lidar com o diverso. Nessa tensão, a diversidade pode ser tratada de maneira desigual e naturalizada (GOMES, 2007, p.19).

As diversidades estão imbricadas à construção da identidade que é elaborada em um contexto que contempla as dimensões política, social, histórica e cultural. Segundo Aguiar (2007), a construção identitária é um fenômeno relacional, processual e contrativo que aponta um caráter subjetivo de construção, tanto das identidades sociais quanto das hierarquias.

A relação entre o pertencimento racial e a construção de hierarquias sociais inseridas no contexto da sociedade brasileira é uma dimensão largamente estudada por muitos sociólogos brasileiros²³. Destaca-se, para fins de entendimento da origem da construção das desigualdades atrelada ao pertencimento racial, o trabalho de Oracy Nogueira realizado no final da década de 1950.

Oracy Nogueira (1998) afirmava que o preconceito no Brasil é de “marca” e não de “origem”, como no caso dos Estados Unidos. O pertencimento racial que difere da cor branca remete a um desfavorecimento nas condições sociais e de acesso a emprego, dificultando a ascensão social. Esse modelo estabeleceria uma gradação de cores que iria do mais escuro ao branco, expressando que quanto mais distante o sujeito estivesse do “padrão” branco, menores seriam suas probabilidades ascender socialmente. Esse traço criaria, segundo Nogueira, impedimentos para a percepção do racismo na sociedade brasileira, bem como a construção de uma identidade negra que se diferenciava do padrão norte-americano, já que nesse continente a origem é que define a condição racial. Entretanto, novos estudos identificam que houve mudanças de padrão, definindo que hoje se aplicaria nos Estados Unidos o chamado racismo “à brasileira”²⁴.

A construção de uma identidade social, como propõe D’adesky (2001), pressupõe um processo de interação entre a ideia que o

²³Citamos apenas alguns autores: Florestan Fernandes (1965), Fernando Henrique Cardoso (2003), Octávio Ianni (1972), Oracy Nogueira (1998).

²⁴Relato do membro da banca de defesa, Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller. (15/07/2011)

indivíduo elabora de si intermediada pelo reconhecimento que obtém dos seus pares em decorrência de sua ação. Outrossim, tal como as diversidades, as identidades são construídas coletivamente, sendo permanentemente (re)negociadas socialmente. Segundo Silva (2001), as identidades são definidas a partir de um processo de produção das diferenças nas dimensões cultural e social, sendo produzidas no interior de práticas de significação que estão em permanente luta, contestação, negociação e transformação.

Parte-se do pressuposto de que a sociedade é permeada por contradições, sendo construída em contextos políticos, históricos e sociais impressos por processos de dominação, exclusão e colonização. Nesse sentido, a emergência da temática racial no contexto educacional, inserida na perspectiva das diversidades, com destaque político das singularidades e particularismos, remete à forma como as instituições escolares a incorporam em seu currículo e nas suas práticas pedagógicas.

Como anteriormente se destacou, o currículo não está unicamente envolvido em um processo de transmissão de conhecimentos e de seleção de conteúdos, visto que detém um caráter político, histórico e relacional, na medida em que o conhecimento é elaborado a partir da relação entre os sujeitos. Segundo Silva (2001), a cultura, nesse contexto, é concebida como um campo de luta envolvido na construção e imposição de significados acerca do mundo social, sendo o resultado da criação humana e, por conseguinte, passível de transformação. Para este autor, o currículo e a cultura são práticas de significação e produção, que são relações sociais e estando permeadas por relações de poder e que produzem identidades sociais.

Portanto, o currículo remete às práticas concretas e experiências sociais dos sujeitos, imersas em relações de poder nas disputas pelo domínio cultural e luta entre os saberes dominantes (tidos como “legítimos”) e os saberes desprezados (considerados “ilegítimos”). Nesse sentido, Apple (2000) pontua que o currículo é constituído por uma seleção de saberes balizada pela concepção que algum grupo detém o que pode ser considerado conhecimento legítimo. Ainda segundo este autor, o currículo é permeado por conflitos, tensões, bem como compromissos de ordem cultural, política e econômica que organizam ou desorganizam a sociedade. O que pode ou não ser compreendido como conhecimento e quem detém o poder de transmissão constitui o

processo de dominação e subordinação (que são reprodutoras, mas passíveis de transformação social), na medida em que:

Sempre há, então, uma política do conhecimento oficial, uma política que traduz o conflito entre o que alguns consideram simplesmente como descrições neutras do mundo e o que os outros veem como concepções de elite que dão poder a alguns grupos enquanto o tiram de outros (APPLE, 2000, p.54).

O papel dos docentes e as margens de autonomia que detêm nesse cenário são configurados historicamente e estão articuladas com “a burocracia que governa a educação e os professores” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p.71). A docência está imersa nesse processo e seu papel está sujeito às contradições e interesses hegemônicos.

O campo de produção de significados é uma luta pela hegemonia, uma seara de disputa, contestação e conflito em permanente construção/desestruturação. Segundo explicita Marques (2003), a dinâmica curricular tem como referência a concretude histórica em que se situam os profissionais da educação, balizada por:

[...] vinculações próprias aos respectivos mundos da vida, tradições culturais e anseios por um futuro melhor, com suas lutas particulares inseridas no universo das lutas pela hegemonia cultural e ética de uma sociedade posta a serviço da emancipação humana (MARQUES, 2003, p.112).

A produção, seleção e legitimidade atribuída ao conhecimento e aos conteúdos curriculares se evidenciam permeados pelas diversidades. A inclusão de componentes curriculares que versam sobre a história e cultura africana e indígena são perpassadas pelas marcas da diversidade, presentes nas áreas do conhecimento e na produção e seleção dos conteúdos que compõe o currículo.

Na perspectiva de entendimento desses processos, Gomes (2007) afirma que incorporar nos currículos os elementos das diversidades implica em posicionar-se politicamente contra os processos de dominação e colonização, bem como permite:

[...] perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade (GOMES, 2007, p.25).

A autora também defende que deve ser incorporado a esses conhecimentos aqueles que versam sobre a produção histórica das diferenças e da desigualdade, a fim de superar o tratamento romântico das diversidades, isto é, quando são submetidas à desconsideração da construção das identidades inseridas no contexto das desigualdades e das lutas sociais.

Nessa perspectiva, as diversidades - concebidas como um elemento de trabalho pedagógico - permitem questionar o currículo, a organização escolar, a lógica avaliativa e a organização em tempos e espaços pedagógicos. O posicionamento político que subjaz a essa escolha se atrela ao enfrentamento de todas as formas de exclusão, racismo, dominação e de práticas discriminatórias.

A pesquisa desenvolvida objetivou levantar questionamentos, propiciando a reflexão sobre os processos de formação dos profissionais da educação inseridos no contexto da sociedade contemporânea. Buscou-se proceder uma reflexão a respeito dos saberes privilegiados nessa formação, na perspectiva de verificar se esses conhecimentos respondem às demandas postas pelas práticas pedagógicas desenvolvidas na ação do cotidiano escolar no contexto do tratamento pedagógico da temática racial. Essa iniciativa se coaduna com a necessidade de construir indicadores, por meio das pesquisas “para melhor informar políticas orientadas para o reconhecimento de diferenças positivas e desigualdades” (CASTRO E ABRAMOVAY, 2006, p.24). Concorde-se com Rosemberg (2002) quando esta afirma que a formação continuada é relevante por poder propiciar a mudança nos processos formativos e, por conseguinte, no curso da história da humanidade. Outrossim, destaca-se Giroux (1997) e Nóvoa (1992)

quando pontuam que a formação continuada é indispensável, tendo em vista a implementação de projetos educacionais que sinalizem mudanças nas práticas pedagógicas.

As transformações sociais pressupõem inovações nos processos de conhecimento. Entretanto, para que sejam efetivadas, é preciso que a formação continuada esteja balizada em metas e objetivos específicos. Ambos devem ser dotados de consistência teórica em consonância com os sujeitos envolvidos no processo educativo, bem como com as propostas educacionais institucionais.

Quanto a esses aspectos Rosemberg (2002) alerta que a formação continuada deve ser definida a partir de três pilares:

- a) a implementação de atividades objetivando a melhoria da qualidade dos processos formativos em consonância com as necessidades de professor@s e alun@s,
- b) o aperfeiçoamento laboral dos profissionais da educação elevando o nível de formação,
- c) as condições necessárias para que os profissionais da educação possam atingir seus próprios objetivos de crescimento nos âmbitos profissional, social e pessoal.

O desafio de desenvolver percursos formativos que propiciem o olhar sobre as diversidades precisa contemplar a reflexão apontada pela autora, na medida em que mudanças concretas somente serão alcançadas a partir de mudanças efetivas nos processos subjetivos e de identidade pessoal, não restritas tão somente à reestruturação de normas, funções ou espaços pedagógicos, embora estes constituam todo o processo de transformação. Desse modo, a escola precisa ressignificar sua prática e função social, que se coadunam com as profundas mudanças propiciadas pela democratização do ensino.

O enfrentamento pelo fim dos processos de exclusão perpassa processos sociais de configuração ampla que estão além dos muros da escola. Acredita-se que, embora a escolarização não permita por si mesma superar todas as desigualdades, não deve produzir desigualdades ainda maiores, tratando de forma diferenciada ou reforçando a hierarquia entre os sujeitos. Os processos formativos, desta feita, precisam promover a articulação entre os conhecimentos técnicos e os saberes docentes, bem como urge assegurar saberes e competências profissionais que transcendam à qualificação meramente técnica, na

medida em que se entende que o compromisso da educação é com a construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

Acredita-se que o conhecimento é perpassado por um processo de reconstrução e construção permanente e, assim, a formação do educador é um processo inacabado, contínuo e dialético, marcado pelo dinamismo e pela historicidade. Para o trabalho pedagógico comprometido com a valorização das diversidades impressas por meio da cultura e da História dos povos africanos e indígenas, urge a adoção de uma postura política que valorize a população negra e indígena no tocante aos aspectos de afirmação de identidade e valorização de sua cultura e história.

Diante da realidade social e educacional brasileira se reconstrói o sentido político da educação e responsabilidade social d@s educador@s que exige, segundo Gomes e Silva:

[...] uma tomada de posição diante dos sujeitos da educação que reconheça e valorize tanto as semelhanças quanto as diferenças como fatores imprescindíveis de qualquer projeto educativo e social que se pretenda democrático (GOMES e SILVA, 2006, p.31).

E para que esse processo se materialize, a formação dos profissionais da educação é um dos elementos-chave.

No próximo capítulo, focalizou-se a experiência da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no que se relaciona à apreensão das prescrições e dispositivos legais que regulamentam a ERER no âmbito das políticas de formação continuada em serviço dos profissionais da educação.

CAPÍTULO 3 - A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO VOLTADA PARA A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL: A EXPERIÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Nessa etapa do trabalho, desenvolveu-se um percurso analítico acerca dos processos formativos realizados no âmbito da RME, focalizando a formação continuada dos profissionais da educação na perspectiva da ERER. A fim de proceder uma análise contextual do período nos debruçamos sobre os documentos oficiais ordenadores das políticas de ação afirmativa que tratam da inclusão de História e Cultura Afrobrasileira e Indígena nas diferentes etapas de escolarização, objetivando verificar de que modo essa temática se encontra referenciada. Na sequência, detalhou-se como se efetivaram as ações formativas no período de 1994 a 2010.

3.1 OS REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS E AS DIRETRIZES MUNICIPAIS PARA A ERER

De acordo com formulações teóricas e pesquisas empreendidas por estudiosos e educadores²⁵, a década de 1990 vem sendo considerada como um marco na educação brasileira em razão do grande volume de reformas educacionais. Dentre o conjunto de pareceres, diretrizes, resoluções e orientações curriculares expedidos pelo Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Secretarias de Educação nos âmbitos estadual e municipal, se destaca um conjunto de transformações que colocaram no epicentro das reformas educativas a reestruturação curricular, vindo a incidir diretamente na reestruturação dos cursos de formação de professores, especialmente no nível da educação básica.

²⁵Adrião e Peroni (2005), Evangelista e Shiroma (2007), Gatti (2008), Saviani (2007), Scheibe (2003).

A análise dos documentos focou saber em que medida (os mesmos) representariam avanços no estabelecimento de princípios e diretrizes orientadoras quanto à inclusão da temática racial nos currículos escolares e seus desdobramentos nas políticas educativas locais e, mais especificamente, na formação em serviço dos profissionais da educação concretizadas pela experiência da Rede Municipal de Ensino da cidade de Florianópolis.

Frente ao exposto foram analisados os aspectos que estão articulados à reflexão sobre os processos formativos que constam nos seguintes documentos “Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais”²⁶ (2006), “Plano Nacional de implementação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (2009), que foram estruturados a partir da realização de seminários regionais com o propósito de construir orientações, bem como a Resolução nº02/2009²⁷ do Conselho Municipal de Educação do município de Florianópolis. Outrossim, considerou-se os apontamentos consubstanciados na recente “Proposta Curricular do município de Florianópolis” (2008), bem como no “Plano Municipal de Educação (PME) de Florianópolis” (2009).

Na apresentação do documento “Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais” consta a informação de que o mesmo foi o produto da sistematização de grupos de trabalho, a partir de jornadas realizadas nos municípios de Salvador, Belo Horizonte, Florianópolis e Brasília, tendo participação de cerca de 150 envolvidos, no período entre dezembro de 2004 a junho de 2005 (MEC/SECAD, 2006). O documento objetivou detalhar os elementos concernentes de uma política educacional que reconheça a diversidade étnico-racial, em correlação com cada nível de ensino, abrangendo a educação básica

²⁶ O referido documento contém as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) Conselho Pleno (CP) 03/2004 que regulamenta a alteração da lei n. 9394/96 pela lei n. 10639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares e a Resolução CNE/CP 01/2004 que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

²⁷ Dispõe sobre os procedimentos para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, no âmbito das unidades educativas do Sistema Municipal de Ensino.

(educação infantil e ensino fundamental), o ensino médio, a EJA (Educação de Jovens e Adultos), as licenciaturas e a educação quilombola. O referido documento está estruturado em capítulos específicos para cada nível de ensino, acrescido de sugestões de atividades específicas para cada nível e um glossário de termos e expressões antirracistas.

O mesmo anunciou a relevância e a necessidade de um “olhar atento” (MEC/SECAD, 2006, p.23) dirigido à formação de professores de todas as áreas de conhecimento incluindo “as ciências exatas e da natureza” (MEC/SECAD, 2006, p.24), tendo em vista a “sensibilização e a construção de estratégias” (MEC/SECAD, 2006, p.24) com o objetivo de combater as discriminações racial e de gênero, bem como dos elementos relacionados com a homofobia.

O documento contém uma conclusão curiosa, que emerge da análise dos resultados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), e que buscou categorizar os temas de pesquisa desenvolvidos no âmbito da Pós-graduação, no período compreendido entre 1990-1998, relacionados com a formação inicial e educação das relações étnico-raciais. O estudo referiu apenas a uma única pesquisa em nível de mestrado. Como anteriormente mencionado, na introdução deste trabalho, a emergência crescente da temática em questão como objeto de pesquisa é um fato bastante recente e carece de maiores estudos. O documento concluiu que o acúmulo de produção científica que toma por objeto o estudo das relações étnico-raciais articuladas com a educação, ainda se detém muito pouco sobre a formação dos profissionais da educação.

Um dos desafios propostos na formulação desse documento aponta para a necessidade da articulação entre dois tipos de Diretrizes Curriculares Nacionais: aquelas relativas à “Educação das Relações Étnico-Raciais” e ao ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena”, e aquelas orientadas para Formação de Professores para a Educação Básica e demais licenciaturas. Nesse sentido, citou o Parecer CNE/CP 09/2001 e a Resolução 01/2002, com destaque ao artigo 3º que define as diretrizes para o exercício do magistério.

A implementação das Diretrizes igualmente prevê a criação de grupos de trabalho a fim de planejar, coordenar e executar cursos de formação de professores contando com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.

A definição em regime de “medidas urgentes” (MEC/SECAD, 2006, p. 250) para a formação de professores expressa a preocupação com a inclusão da temática racial em todos os níveis de aperfeiçoamento profissional docente. Os percursos formativos, desse modo, precisariam contemplar “*modus operandi*” diferenciados daqueles formatos pedagógicos historicamente construídos e que tinham por princípios “[...] a homogeneização, uniformidade dos currículos, dos saberes, dos métodos, da avaliação e da organização da escola” (GOMES, SILVA, 2006, p.28). A dinâmica, proposta pelas autoras, confluiria para um tensionamento com vistas a alteração da lógica curricular e das práticas pedagógicas.

Já o “Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, lançado em 13 de maio de 2009, teve como objetivo “fortalecer e institucionalizar” (MEC/SECAD, 2009, p.5) as orientações contidas nas “Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena”. O Plano está estruturado em nove capítulos, enfatizando principalmente as atribuições e responsabilidades de cada esfera do Poder Público nos diferentes segmentos relacionados com a promoção da educação, configurados em âmbito nacional, regional e local.

O documento anunciou a necessidade de um compromisso efetivo em prol da superação das desigualdades atreladas ao pertencimento racial, relacionando sucesso escolar e permanência de estudantes negr@s em razão de processos discriminatórios que operam nos sistemas de ensino. O mesmo propôs que “[...] a diversidade cultural brasileira passe a integrar o ideário educacional [...] como um rico acervo de valores, posturas e práticas” (MEC/SECAD, 2009, p.13).

É importante destacar que a articulação entre as “Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena” e as “Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica” - anteriormente referenciada como desafio no documento “Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais” -, emerge com algumas iniciativas anunciadas com esse propósito.

Nesse sentido, o documento expressa que:

[...] ao longo de 2008, no âmbito das discussões sobre a política nacional de formação de professores, a SECAD encaminhou proposições relativas às temáticas de educação para as relações étnico-raciais, o que foi plenamente acolhido pelo Comitê Técnico-científico de Educação Básica da CAPES e encontra-se consubstanciado no Decreto 6755/2009, de 29/01/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (MEC/SECAD, 2006, p.24).

Embora tenham sido construídos os documentos que embasam a política nacional para a ERER, cabe destacar que os currículos das licenciaturas, de modo geral, precisam ser revisados e reestruturados haja vista que as proposições colocadas pelos dispositivos legais igualmente incidem sobre as matrizes curriculares dos cursos superiores que atuam na formação de educador@s. Cabe ressaltar que o currículo está atrelado ao contexto e à materialidade das condições nas quais se desenvolve, na medida em que é um objeto histórico e social. Como tal, está sujeito ao tipo de racionalidade presente na prática escolar, sendo transformado no contexto escolar, ou no “contexto de realização”, o que denota a ausência de uma correspondência entre a cultura exterior elaborada no seio da política curricular e àquela lecionada na prática (GIMENO SACRISTÁN, 1998, 2000).

No que diz respeito à formação dos profissionais da educação, o Plano apontou como um dos principais objetivos o desenvolvimento de estratégias no âmbito da política de formação a fim de propiciar

[...] o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país (MEC/SECAD, 2006, p.27-28).

Desse modo, inclusive, destacando as ações de formação atreladas com a produção de materiais didáticos.

O documento citou a Resolução CNE/CP 01/2004²⁸, destacando a criação de programas de formação continuada nos formatos presencial e

²⁸ Regulamenta as atribuições do Sistema de Ensino.

à distância com estrutura curricular - balizada pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, em consonância com o Parecer CNE/CP nº 03/2004 - a serem realizados por instituições dotadas de reconhecimento legal e prevendo a certificação para os profissionais que concluírem o curso.

O texto evocou, em diversos trechos, que as ações formativas devem contemplar a necessidade de uma recomposição curricular, bem como a inserção da temática nos projetos político-pedagógicos das instituições educativas e a elaboração e análise de materiais didáticos “contemplando questões nacionais e regionais” (RESOLUÇÃO CNE/CP 01/2004, p.32).

No que tange às atribuições do Governo Federal, situa-se a promoção de cursos de formação e de produção de material didático, em regime de colaboração com entidades federadas e demais instituições, para atendimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Cabe ressaltar que o documento marca acentuadamente o compromisso das IES com a formação de professores, articulada com a educação para as relações étnico-raciais, sendo citados quatro aspectos, quais sejam: formação concernente à temática especialmente nas licenciaturas, o desenvolvimento de habilidades e atitudes para a produção e análise crítica de materiais didáticos e paradidáticos, o apoio técnico necessário para que as ações formativas sejam concretizadas em todos os níveis e modalidades do ensino e, finalmente, o incentivo às pesquisas relacionadas com o tema.

Embora o documento expresse a possibilidade de construção de parcerias com organizações do movimento negro, apenas quando identifica as ações da EJA é que menciona esse aspecto, vinculando a necessidade de que possuam “experiência na formação de professores” (RESOLUÇÃO CNE/CP 01/2004, p.55). Cumpre destacar que a atuação de militantes do movimento negro na condição de formadores se deu à revelia do veto consubstanciado na redação da lei n. 10639/03.

A Resolução 02/2009, de 29 de abril, delibera acerca dos procedimentos a serem adotados pelas unidades educativas que compõem o Sistema Municipal de Ensino no tocante ao cumprimento das “Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena”. Cabe destacar que as Diretrizes, quanto ao aspecto temporal, são muito anteriores à aprovação desta Resolução,

fato este que pode sugerir a morosidade com a qual as formulações são gestadas no âmbito das esferas deliberativas, ocasionando desdobramentos ainda mais vagarosos com relação ao cumprimento dessas ações.

O artigo 4º inciso I explicita que serão proporcionadas condições para que “professores, estudantes e crianças” possam refletir, decidir e agir “assumindo responsabilidades por relações étnico-raciais que valorizem e respeitem as diferenças”. Igualmente, nos dois incisos seguintes, faz-se referência à divulgação da importância “dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação Brasileira” e da participação “de diferentes grupos étnico-raciais e da comunidade em que se insere a unidade educativa, sob a coordenação de professores, na elaboração e vivência de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade étnico-racial”. Entretanto, importa acrescentar que, para que essas ações se concretizem, é imprescindível propiciar momentos para um planejamento coletivo nas instituições educativas, condição *sine qua non*, a fim de se planejar caminhos pedagógicos em parceria com a comunidade, tal como explicita a Resolução.

O modelo de planejamento apresentado no documento revelou uma contradição com as reais condições objetivas com as quais os docentes se deparam no cotidiano da prática profissional. Concorde-se com Gimeno Sacristán quando este enuncia que:

As possibilidades que [os docentes] realmente possuem de planejar a prática estão em função do tempo e da formação que têm para isso e dos recursos com que contam para realizar o plano. Qualquer sugestão de modelo sobre como planejar “idealmente” a prática deveria observar seus esquemas de processamento de propostas exteriores, sugestões, etc., em função de sua situação profissional. Quanto mais exigente for qualquer modelo oferecido aos professores como instrumento profissional, independente da qualidade do mesmo, menos possibilidades de que eles possam aplicá-lo (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 287, grifo nosso).

A esse respeito, acentua-se que são insuficientes os momentos em que o planejamento verdadeiramente coletivo pode se estruturar, tendo

em vista que o calendário escolar nem sempre consegue contemplar reuniões de planejamento fazendo presentes todos os profissionais de uma mesma instituição educativa. Como exemplo cite-se o calendário escolar elaborado pela SME, do ano de 2010, que previu apenas três dias de horário de trabalho pedagógico coletivo, unicamente concentrados no mês de fevereiro.

No artigo 6º, inciso II, está mencionado que o Sistema Municipal de Ensino tem que assegurar a promoção de formações continuadas voltadas aos profissionais da educação, focalizando os aspectos que as leis 10.639/03 e 11.645/08 expressam. Igualmente, o inciso I, do referido artigo, prescreve as condições materiais e financeiras para que o conjunto de ações se materialize. No entanto, não se menciona preocupação com a abrangência das formações e a qualidade dos processos formativos, dado que são diretamente proporcionais ao investimento referido no primeiro inciso. O parecer reafirmou a necessidade de que se proponham alterações nos distintos níveis envolvidos pelo desenvolvimento curricular, bem como refletindo na ampliação da oferta de formações.

O documento, no artigo 11, faz referência às atribuições da SME, conforme segue:

Caberá à Secretaria Municipal de Educação,
orientar, apoiar e supervisionar,
sistematicamente, as atividades desenvolvidas
pelas unidades educativas integrantes do
Sistema Municipal de Ensino relativas ao
cumprimento do disposto nesta Resolução
(CME/FLORIANÓPOLIS, 2009, grifo nosso).

Cabe questionar em que medida será possível atender ao disposto nesse artigo, no que se refere às condições materiais e de recursos humanos efetivos para o alcance desses objetivos. Para essa análise focalizou-se a dimensão da abrangência de assessoria necessária ao pleno cumprimento desse dispositivo, visto que o conjunto de instituições educativas que integram o Sistema de Ensino Municipal é bastante numeroso e diverso. Segundo informações coletadas através do *site*²⁹ da Secretaria Municipal de Educação a Rede Municipal de Ensino,

²⁹ Disponível no portal da SME no link “Instituições Educativas”, <<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?pagina=home&menu=0>>.

no ano de 2010, foram registradas 26 escolas básicas, 11 escolas desdobradas, 48 creches, 23 NEI's (Núcleos de Educação Infantil), 11 núcleos de EJA e 61 entidades conveniadas, totalizando 180 instituições educativas.

Nessa perspectiva, importa situar o número de assessores que compõem a RME. A título de exemplo, destacamos, a seguir, os assessores que atuam no ensino fundamental.

Quadro 9: Assessores pedagógicos do ensino fundamental da SME (2010).

Unidades Educativas	ASSESSOR PEDAGÓGICO	Área de concentração
EBM Acácio Garibaldi São Thiago EBM Henrique Veras	Jorge	Educação Física
EBM Albertina Madalena Dias EBM Antônio Paschoal Apóstolo EBM Paulo Fontes EDM Costa da Lagoa	Mary	Anos Iniciais
EBM Almirante Carvalhal EBM José do Valle Pereira EBM Osvaldo Machado EDM Lupércio Belarmino da Silva EDM Osvaldo Galupo	Silvana	Matemática
EBM Anísio Teixeira EBM José Amaro Cordeiro EBM Mâncio Costa EDM Costa de Dentro	Maria Letícia	Línguas
EBM Batista Pereira EDM Adotiva Liberato Valentim EDM Jurerê EDM Praia do Forte	Ivarne	Supervisora Escolar
EBM Beatriz de Souza Brito EBM Donícia Maria da Costa	Anderson	Anos Iniciais
EBM Brigadeiro Eduardo Gomes EBM João Gonçalves Pinheiro EDM João Francisco Garcez EDM José Jacinto Cardoso EDM Retiro da Lagoa	Solange	Artes
EBM Dilma Lucia dos Santos EBM João Alfredo Rohr EBM Maria Conceição Nunes EBM Maria Tomázia Coelho EDM Marcolino José de Lima	Joseane	História
EBM Gentil Mathias da Silva EBM Osmar Cunha EBM Vitor Miguel de Souza	Tatiane	Línguas
EBM Intendente Aricomedes Silva	Marilda	Orientadora
EBM Luiz Candido da Luz	Gilmar	Línguas

Fonte: Departamento de Ensino Fundamental.

Verificou-se que, em média, cada assessor acompanha um conjunto de quatro unidades educativas, assessorando pedagogicamente, além da área de concentração de sua competência, as diferentes atividades que as unidades educativas desenvolvem. Esse aspecto consta na nota de rodapé que acompanha o quadro enviado à pesquisadora: “Todos os assessores atuam como assessores da unidade educativa, em toda sua abrangência, inclusive nos diferentes projetos” (DEF, 2010).

Se considerar-se apenas a situação do ensino fundamental, a distribuição - inclusive bastante irregular, de 11 assessores para 37 unidades, configuraria uma média de três escolas por profissional.

Esse contexto pode ser explicado pela influência da reforma do Estado, sugerida por organismos internacionais e eficazmente incorporada pelo Estado brasileiro, substancialmente na forma de um ajuste fiscal. Tendo início na década de 1990, a reforma trouxe implicações também para o sistema de ensino, materializada por um reordenamento e se traduzindo em novas formas de regulação e gestão, coadunadas com o princípio de que a crise na educação é resultado de uma má gestão que ocasionaria *déficits* quanto à produtividade e eficiência, especialmente do serviço público (GENTILI, 1998, 1999).

A lógica que se impõe à/os gestor@s dos sistemas educacionais no que tange à gestão do sistema argumenta que a modernização é tarefa imperativa e urgente, carreando reflexos sobre os processos de trabalho, por meio do aumento da produtividade e da redução de postos. Essa dinâmica afeta os trabalhadores, obrigando-os a desempenhar múltiplas tarefas e exigindo novas “competências”: saber trabalhar em equipe, aceitar a sobrecarga de funções, ter o domínio de vários conhecimentos, inclusive extrapolando aqueles oriundos de sua formação profissional e área de atuação, conforme anuncia Gatti:

Em última instância, pode-se inferir que ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas (GATTI, 2008, p. 62).

Nessa perspectiva, igualmente emergiram novas regulações que incidiram sobre o sistema de ensino nacional. Para fins dessa pesquisa, o estudo se deteve sobre aquelas que visam à ampliação do tempo no

ensino fundamental³⁰ e à reorganização curricular, de tempos e espaços pedagógicos.

No ano de 2008 foi lançada uma nova proposta curricular para as unidades de ensino vinculadas ao município de Florianópolis. Desta feita, estruturaram-se as discussões materializadas pelos educadores em torno da aprovação da lei 10.639/03:

a) constituindo a relação fundamental entre “currículo, escola e relação étnico-racial”,

b) reconhecendo a “implicância da prática pedagógica da construção de identidades” e

c) objetivando o “desenvolvimento das múltiplas dimensões e singularidades humanas, com foco na diversidade em suas diversas especificidades” (SME/FLORIANÓPOLIS, 2008, p.12)

O documento busca estabelecer as referências curriculares refletindo sobre os saberes necessários para a “inserção dos sujeitos numa sociedade” propiciando o “exercício da cidadania”. (SME/FLORIANÓPOLIS, 2008, p.19)

Cabe ressaltar que o recorte de conhecimentos materializado pelas propostas curriculares se encontra subordinado a uma determinada concepção de sujeito, sociedade e educação. Torna-se necessário, para a efetiva compreensão dessa assertiva, identificar que a categorização dos indivíduos em “excluídos” ou “incluídos” se atrela a critérios que envolvem a aproximação, ou não, dos sujeitos das relações de trabalho e das redes sociais, como bem situa Castel (2000). A consideração de que o processo educativo propiciará a inserção social contrasta radicalmente com a concepção desse autor.

De acordo com Castel (2000) a exclusão social, de fato, não existe, visto que é contraditório conceber um sujeito que está inserido em uma sociedade como desvinculado em termos sociais.

A compreensão destas questões requer uma análise processual que permita desvelar a racionalidade da lógica inclusiva/exclusiva e os desdobramentos desta. O entendimento desses elementos é de fundamental relevância, visto que a exclusão social está diretamente relacionada com a exclusão educacional, sendo necessário compreender

³⁰ A lei n. 11.114/05 dispõe sobre a ampliação do tempo no Ensino Fundamental de oito para nove anos e torna obrigatória a matrícula de crianças de seis anos no primeiro ano, ampliando a faixa etária de escolarização obrigatória compreendida entre seis e quatorze anos.

de que maneira o sistema social produz essa lógica e com qual finalidade.

Nesse sentido, Bordieu (1997) elucida que a escola reproduz a desigualdade social e produz a exclusão dos indivíduos através de mecanismos internos (avaliação, conceito e notas, valorização de competências e habilidades próprias da classe dominante, dentre outros), resultando no que denomina os “excluídos do interior”.

Graças também a estes mecanismos, o sistema de ensino aberto a todos e, ao mesmo tempo, estritamente reservado a poucos consegue a façanha de reunir as aparências da “democratização e a realidade reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso com efeito maior ainda da legitimação social” (BOURDIEU, 1997, p.485).

Ressalta, igualmente, que as instituições educativas reforçam os princípios ordenadores do sistema capitalista, onde a democratização aos bens culturais e sociais é privilégio de uma parcela minoritária da população, bem como que a escolarização não garante aos sujeitos a possibilidade de ascender socialmente. As ações frustradas empreendidas pelos sujeitos são “naturalizadas” e encontram justificativa no destino, e ocorrem na forma de fracasso individual, culpabilizando o indivíduo pela ausência de sucesso e de perspectivas de ascensão social, quando efetivamente estes fracassos são coletivos, na medida em que são resultantes de um modelo social excludente e seletivo.

Consta no capítulo introdutório do documento um subitem, intitulado “A formação continuada dos(as) educadores(as) e gestores e a assessoria pedagógica”, que destaca os aspectos fundamentais que balizam os percursos formativos desenvolvidos na formação em serviço ofertada pela SME aos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino (RME), e que, segundo a proposta, representa um dos elementos que concorrem para a qualificação do processo educativo.

Pardal (2005) aponta que, nas últimas décadas, a formação continuada superou a condição de exigência de um determinado grupo, passando a ser reconhecida como um direito. Esse aspecto é destacado como um importante avanço no que tange à reivindicação dos profissionais da RME, conforme aponta uma professora que atua na Gerência de Formação Continuada, em entrevista concedida à pesquisadora:

Hoje os profissionais da educação eles consideram formação continuada um direito e eles exigem isso, então isso pra mim é um avanço. O que eles fazem com isso e como eles vêm pra isso, é outra história. [...] Hoje as pessoas não discutem mais se precisa ou não, todo mundo sabe que precisa. Mas precisa melhorar, precisa qualificar, precisa dar um enfoque de intencionalidade diferente, precisa um monte de outras coisas (GESTORA D).

Nesse sentido, a proposta de formação pareceu contemplar essa prerrogativa, configurando-se em dois formatos: centralizada e descentralizada.

Os dois modelos formativos apresentam distinções que importa considerar. O formato centralizado objetiva “implementar ações que promovam aprendizagem significativa” (SME/FLORIANÓPOLIS, 2008, p.21), garantindo a “transposição dos pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a proposta curricular” (SME/FLORIANÓPOLIS, 2008, p.21), bem como permitindo a “valorização do profissional através do aperfeiçoamento em serviço” (SME/FLORIANÓPOLIS, 2008, p.21). Entretanto, expressa de forma explícita o reconhecimento de lacunas na formação inicial dos profissionais da educação, ao preconizar a superação “[d]as limitações verificadas no âmbito da formação inicial” (SME/FLORIANÓPOLIS, 2008, p.21), focalizando a necessidade de uma instrumentalização consubstanciada com “técnicas, metodologias e conhecimentos” (SME/FLORIANÓPOLIS, 2008, p.21). A modalidade descentralizada se encontra materializada, segundo a proposta, em “momentos de estudo” (SME/FLORIANÓPOLIS, 2008, p.21) organizados pelos profissionais das unidades educativas e realizados em seus espaços pedagógicos, contando com a assessoria técnica e pedagógica dos assessores da SME. No entanto, tais situações não podem comprometer o tempo letivo previsto na legislação, qual seja, 200 dias letivos e 800 horas. Considerando esse aspecto, essa modalidade, de modo geral, era preferencialmente adotada pelos

profissionais da educação infantil que, até a aprovação da Lei municipal n. 7508/07, não podiam prescindir ao atendimento desse dispositivo³¹.

Já a Proposta Curricular do município de Florianópolis tem por objeto a concepção de educação integral como aspecto balizador e identifica, entre seus projetos e programas, a Diversidade Étnico-racial como um desdobramento do Departamento de Ensino Fundamental (DEF), visando desenvolver ações em conformidade com a lei 10.639/03. Segundo o documento, o programa visa: ofertar “formação e assessoria” e a produção e análise de materiais didático-pedagógicos, focalizando “o entendimento das diferentes contribuições dos povos” nas diferentes áreas, bem como “fortalecendo a solidariedade, a cooperação e o diálogo no enfrentamento dos conflitos e contradições” (SME/FLORIANÓPOLIS, 2008, p.23).

Dando sequência à análise da Proposta Curricular, o texto está estruturado em oito capítulos, cada qual destinado a compor as diretrizes de cada etapa/área do conhecimento, a saber: processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, língua portuguesa e línguas estrangeiras, artes, educação física, matemática, ciências, história e geografia. Cabe destacar que apenas as áreas de artes, história e geografia contemplaram considerações acerca da proposta concernente à ERER. Isto sugere que, embora a legislação evoque que a dimensão das diversidades deva perpassar todas as áreas do conhecimento e em todos os níveis e modalidades, a nova proposta curricular não traduz uma compreensão orgânica dos pressupostos teórico-metodológicos expressos nas “Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena”. Donde se consideraria que a proposta, no que diz respeito à inserção de componentes curriculares materializada pela aprovação das leis 10.639/03 e 11.645/08, preserva traços de influência da concepção de tema transversal. Reforça-se, assim, que, por não estar expresso textualmente em que momento e de que forma as demais disciplinas devem contemplar a temática, deixar-se-ia a cargo dos profissionais da educação a responsabilidade de tematizar livremente nos planejamentos a execução da política pública.

³¹ Com a aprovação da Lei Municipal n. 7508/07 conforme o artigo 15º inciso IV a educação infantil, tal como o ensino fundamental, precisará cumprir um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho educativo.

Diversos trechos da proposta remeteram ao que Contreras (2002) problematiza como autonomia docente, no sentido de representação de uma qualidade profissional, bem como uma exigência educativa. Associa-se a essa perspectiva a noção de autonomia como exercício e como um meio de exercer formas de intervenção no contexto real da prática profissional. Essa concepção não encontra suporte na análise simplificada do termo, que advoga o princípio de que os professores poderiam deixar de prestar contas sobre as suas decisões e de que não carregam nenhum sentido de responsabilidade social pelos seus atos. A construção da autonomia, para o autor, tangencia com a realização de uma “tarefa moral, da qual se é publicamente responsável, e que deve ser socialmente participada” (CONTRERAS, 2002, p.200). No entanto, para que a autonomia docente possa ser exercida de acordo com esses pressupostos os profissionais da educação não podem carecer de subsídios teóricos e metodológicos, inclusive no que tange ao conhecimento de tais propostas e diretrizes.

Caberia interrogar se os aspectos requisitados para essa tarefa estariam contemplados nos encontros de formação, aspecto tratado no próximo item desse capítulo.

Conclui-se que tanto as “Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena”, quanto o “Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” se encontram regulamentados por textos expressos e configurados em pareceres e resoluções. Nesse sentido, estabeleceram eixos norteadores de grande amplitude, bem como diretrizes que consubstanciam a formação dos profissionais da educação e critérios, objetivando a organização de matrizes curriculares.

Na medida em que não definem conteúdos rígidos e engessados, pode-se considerar que são avanços em relação a propostas anteriores as quais, legitimadas por uma concepção de Estado autoritário, estabeleciam currículos mínimos. Outrossim, cabe destacar que a atual dinâmica de elaboração dos documentos oficiais é o resultado de um longo processo de debates nos quais estiveram representados vários segmentos da comunidade educacional brasileira e, em especial, do movimento negro. Para Charlot (2005), a inserção de novos atores sociais remete que estes:

[...] não devem ser somente beneficiários da educação, devem, sim, **participar ativamente por meio do debate público e do confronto de opiniões e de interesses, na formulação, na execução e no controle das políticas educativas.** [...] elas dependem do debate público, contraditório, participativo, democrático. (CHARLOT, 2005, p.150, grifo nosso).

Esse fato se contrapõe às dinâmicas de formulação das políticas educacionais anteriores, que restringiam a participação d@s profissionais da educação e atribuíam aos educador@s apenas o papel de executores das deliberações e dos programas produzidos pelo Estado. Entretanto, há que reconhecer que esse processo deliberativo favorece o embate de propostas curriculares - com desdobramentos na formação dos profissionais da educação -, “fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas” (FREITAS, 1999, p.18), estando sujeitas a negociações e consensos entre os interesses envolvidos, sendo permeado por incertezas, na medida em que nem sempre os resultados obtidos permitem lograr os êxitos esperados.

Essa perspectiva reforça a necessidade de que o discurso curricular precisa ser “fruto de debates e reflexões intelectuais e políticas autênticas, confrontados com a realidade e como arquitetura de propostas reais de mudança” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p.136), a fim de que fomentem “uma certa tensão ideológica que ajuda a pensar e definir práticas” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p.136). A política curricular deve congrega esforços a fim de manter constante o debate com o propósito de “assegurar uma certa tensão crítica e criadora sobre respostas que as escolas devem dar aos problemas e desafios do homem e da sociedade” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 234).

A despeito de não se instaurarem como verdades absolutas, os aspectos que se articulam à organização curricular se tornam referenciais curriculares obrigatórios na definição de práticas pedagógicas institucionalizadas. Tal consideração reafirma a importância da aprovação das leis 10.639/03 e 11.645/08, que, embora expressem contextos históricos diferenciados, estão pautadas na elaboração de matrizes curriculares as quais objetivam redefinir as finalidades e o sentido da escolarização em um processo que implica não somente uma mudança das práticas pedagógicas, mas das formas de

gestão dos sistemas de educação em suas distintas formas organizativas, representadas em todos os níveis de ensino.

Nesse sentido, Barroso (2004) aponta que essas implicações definem novos rumos para a educação e redefinem o papel da escola e da formação docente: é preciso assumir com clareza que o que está em causa não é uma simples "cosmética curricular", mas uma reconceptualização da própria escola (enquanto instituição e organização), uma invenção de novas formas de pedagogia coletiva e uma profunda alteração dos modos de governos e gestão escolar. E a formação de professores, ao permitir mudar a relação entre as pessoas e o sentido de seu trabalho muito pode contribuir para esse fim (BARROSO, 2004, p.54).

Outrossim, evoca a dimensão da reestruturação curricular que incide sobre a reformulação das diretrizes de formação docente, bem como sobre a gestão dos processos educativos, o que envolve o conjunto de profissionais que atuam nos sistemas de ensino. Desse modo, configurando implicações de ordem subjetiva e identitária intrinsecamente relacionadas com as relações de poder que perpassam o cotidiano escolar, conforme detalha Mate (2004):

Pensar a reforma (o modo como são constituídos e legitimados modos de formar professores, de ensinar/aprender) e o currículo (um modo de regulação social cujos efeitos produzem formas de ver/sentir/pensar) como dois lados, mas não únicos, da constituição do processo de escolarização. Pensá-las como formas históricas, portanto contingentes, é propor que cogitemos as diferentes e múltiplas formas de conceber/ praticar ações, projetos, educação. Pensar o caráter contingente da reforma, do currículo e da escola e, além disso, admitir que o currículo produz efeitos da construção de subjetividades e identidades escolares/sociais não é pouco.

Pelo contrário, traz implicações relacionadas diretamente ao exercício do poder nas relações cotidianas da escola: desconfiar de algumas certezas construídas sobre escola, ensino, professores; compreender a mudança como construída de continuidade e ruptura; olhar mais detidamente para as incertezas e imprevisibilidades do cotidiano curricular e confrontá-las com os discursos sobre ordem, direção, organização e planejamento contidos nas reformas de ensino e nas intervenções propostas, especialmente para o trabalho do professor (MATE, 2004, p.577-578).

Conforme detalha o excerto, o redimensionamento das matrizes curriculares implica em uma dimensão muito mais complexa e que não se resume à inclusão de conteúdos que expressem as distintas culturas e História de negros e indígenas. Reafirma-se a necessidade de que a seleção de conteúdos implicados na construção de uma base comum nacional possa interferir na construção de identidades escolares e sociais, na medida em que carregam o tom das diversidades humanas e, desse modo, influenciem na constituição de identidades positivas, a partir da valorização e do orgulho pelo pertencimento racial.

O conceito de identidade, na atualidade, é cercado de complexidade embora, segundo Hall, nunca antes tenha sido evidenciado. O autor critica a abordagem que exprime o entendimento da identidade como integral, originária e unificada.

Têm-se delineado, em suma, no contexto da crítica antiessencialista das concepções étnicas, raciais e nacionais da identidade cultural e da “política da localização”, algumas das concepções teóricas mais imaginativas e radicais sobre a questão da subjetividade e da identidade (HALL, 2000, p. 103).

A definição da identidade perpassa um processo de identificação e constitui um mecanismo de articulação, saturação e sobre determinação, contrário a uma subsunção, na medida em que difere de um ajuste completo e totalitário. Esse conjunto de fatores é ainda mais complexo, porque se encontra circunscrito às práticas de significação,

sujeitas ao jogo da diferença, permeado por práticas discursivas. Quanto a esse aspecto o autor pontua que o conceito de identidade:

[...] não é, portanto, um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional. Isto é, de forma diretamente contrária àquilo que parece ser sua carreira semântica oficial, esta concepção de identidade *não* assinala aquele núcleo estável do eu que passa do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história. Esta concepção não tem como referência aquele segmento do eu que permanece, sempre e já, "o mesmo", idêntico a si mesmo ao longo do tempo. Ela tampouco se refere se pensamos agora na questão da identidade cultural, àquele "eu coletivo ou verdadeiro que se esconde dentro de muitos outros eus - mais superficiais ou mais artificialmente impostos - que um povo, com uma história e uma ancestralidade partilhadas, mantém em comum (HALL, 2000, p.108).

Articula-se com essa concepção, o entendimento de que as identidades são construídas no bojo das práticas discursivas, e, portanto, urge compreendê-las como um produto de contextos sócio históricos e institucionais. Nesse sentido, encontra-se permeada por relações de poder, sendo resultado de uma distinção que implica na marcação da diferença e exclusão, na medida em que é destituída de uma única e imutável identidade, naturalmente constituída.

A construção das identidades, sendo permanentemente balizadas pelas práticas discursivas, mobiliza o entendimento da importância do papel social das instituições educativas, na medida em que produz discursos que constituem os sujeitos. Esse aspecto permite compreender que as escolas são destituídas de neutralidade, estando subordinadas a interesses de classe e sendo perpassadas pelos campos ideológico e político como explicita Giroux (1997):

O reconhecimento de que as escolas são instituições históricas e culturais que sempre incorporam interesses ideológicos e políticos.

Elas atribuem à realidade significados muitas vezes ativamente contestados por diversos indivíduos e grupos. As escolas, neste sentido, são terrenos políticos e ideológicos a partir dos quais a cultura dominante "fabrica" suas "certezas" hegemônicas; mas elas também são lugares nos quais grupos dominantes e subordinados definem e pressionam uns aos outros através de uma constante batalha e intercâmbio em resposta às condições sócio históricas "contidas" nas práticas institucionais, textuais e vividas que definem a cultura escolar e a experiência professor/estudante. As escolas são tudo menos inocentes, e também não reproduzem simplesmente as relações e interesses sociais dominantes. Ao mesmo tempo, as escolas de fato praticam formas de regulação moral e política intimamente relacionadas com as tecnologias de poder que "produzem assimetrias nas habilidades dos indivíduos e grupos de definirem e satisfazerem suas necessidades". Mais especificamente, as escolas estabelecem as condições sob as quais, alguns indivíduos e grupos definem os termos pelos quais os outros vivem, resistem, afirmam e participam na construção de suas próprias identidades e subjetividades (GIROUX, 1997, p.204, 205).

As propostas curriculares, embora expressem diferenciadas concepções de sujeito, espaço social e educação, permitem apreender as finalidades e os eixos norteadores do processo educativo, bem como os pressupostos teórico-metodológicos pretendidos, a fim de direcionar as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, explicitam as metas pedagógicas e os objetivos de cada área do conhecimento que permeiam o processo educativo, estando ideologicamente imbricadas e em consonância com a análise de conjuntura de dado momento histórico, conferindo uma racionalidade legitimada por essas condições. Isso se explica pelo interesse político em exercer um controle sobre o processo educativo, na medida em que a educação opera "como sistema ideológico" (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 108).

Toda política curricular dita normas e diretrizes e se materializa como um “campo ordenador decisivo” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 107) com desdobramentos sobre a prática docente, definindo a atuação de professor@s e alun@s e conferindo implicações na ordenação de um sistema educacional. Essa característica que lhe é própria permite influenciar os aspectos culturais, bem como a ordenação social e econômica de uma sociedade. Outrossim, torna explícito:

[...] o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele [*o currículo*], intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta um currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.107, grifo nosso).

Considerando o exposto, considera-se que, embora a proposta curricular municipal tenha demonstrado avanços significativos com a inserção de componentes curriculares em conformidade com os dispositivos legais que incluem nos currículos a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, ainda há muito sobre o que se refletir e redimensionar, especialmente no tocante à construção coletiva de seus pressupostos, objetivando propiciar a ampla participação do educador@s da RME nesse processo. Nessa perspectiva, cabe refletir que a ausência/presença de participação na estrutura de decisões que envolvem a elaboração da proposta curricular se configura como um dos mecanismos que cumprem a função reguladora que exerce uma política curricular, tal como observa Gimeno Sacristán (2000) quando identifica que:

As opções que forem tomadas nessa dimensão delimitam os espaços de liberdade atribuídas a diversos agentes e instâncias que intervêm na configuração do currículo: administração central, outras administrações, escolas, professores, criadores de materiais, etc. Ou porque regula explicitamente essas margens ou porque as permite ou as estimula (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.110).

Reafirma-se a importância da formação continuada em serviço a qual, inserida nessa complexa estrutura reguladora, se inscreve como um espaço de participação e reflexão coletiva promovedor de “mecanismos de “resistência” (GIMENO SACRISTÁN, 2000), o que, por sua vez - mesmo coadunando com uma prescrição curricular restritiva nos termos da participação ampla dos educador@s - favorece a reflexão sobre a “práxis³²”.

Cabe salientar que poucos meses após a conclusão dos trabalhos que resultaram na produção da nova proposta curricular municipal, coube ao município como instância reguladora e formuladora de políticas o planejamento de ações que resultariam na elaboração de um novo PME, no cumprimento da exigência legal preconizada no “Plano Nacional de Educação” citado pela lei n. 10.172/01³³.

O Plano foi elaborado a partir de discussões em grupos constituídos por educador@s, responsáveis de alun@s, membros de movimentos sociais e de associações de morador@s, organizados em núcleos regionais. A metodologia dos trabalhos contou com diferentes instâncias decisórias, estruturadas na forma de comissões: coordenação, mobilização e sistematização. Essa organização foi alvo de inúmeras divergências, críticas e embates entre educadores³⁴.

O documento foi organizado em eixos temáticos, a saber: educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; educação superior; educação de jovens, adultos e idosos; educação à distância e tecnologias educacionais; educação tecnológica e formação profissional; educação especial; educação indígena; educação, meio ambiente e saúde; educação das relações étnico-raciais; educação hospitalar; formação e valorização dos trabalhadores da educação; financiamento e

³² Referimo-nos ao entendimento filosófico do termo “práxis” que faz alusão a uma “atividade consciente objetiva” (VAZQUEZ, 2007, p.28) que, por sua vez, corrobora com uma interpretação crítica do mundo social e com a possibilidade de sua transformação. E é com esse teor que passaremos a utilizá-lo ao longo do trabalho.

³³ Conforme consta no artigo 2º: “A partir da vigência desta Lei, os estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes”

³⁴ Em razão dos limites desse estudo não nos ateremos a esses aspectos em particular, embora caiba o registro. Grande parte das críticas residia no fato de que a metodologia adotada para a execução dos trabalhos não propiciava a ampla participação dos sujeitos envolvidos que pertenciam aos profissionais da educação e que, por se fazerem presentes em número não representativo nos momentos de votação prevaleceriam as posições do governo, geralmente, contrária à posição dos trabalhadores. Foi por deliberação em assembleia da categoria, que o SINTRASEM retirou-se da comissão de elaboração do Plano.

gestão dos recursos; e, finalmente, gestão democrática, avaliação e acompanhamento. Conta, ainda, com um longo capítulo introdutório em que se contextualizou a história do município de Florianópolis e da elaboração de planos municipais, e se apresentam indicadores de desempenho educacional que consubstanciam um diagnóstico da educação provida por essa esfera governamental. O documento finalizou com glossário, listagem das entidades envolvidas na elaboração do documento e referências.

No tocante à necessidade de formação continuada para os profissionais da educação, esse aspecto se expressa nos seguintes eixos: educação infantil, educação de jovens, adultos e idosos, educação à distância e tecnologias educacionais, educação indígena, educação das relações étnico-raciais, educação hospitalar, formação e valorização dos trabalhadores da educação e ensino médio. Causou estranheza, no entanto, que esse elemento esteja subtraído do eixo do ensino fundamental, o que sugere uma contradição conceitual de âmbito pedagógico entre os níveis e, por conseguinte, entre os eixos referidos, pelo fato de não mencionar a relevância dos percursos formativos para o profissional que atua com esse segmento.

No conjunto das diretrizes de formação docente foi referenciado que:

A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção **dos programas existentes** (PLANO MUNICIPAL, 2009, p.120. grifo nosso).

Nessa perspectiva, veiculou-se a predominância quanto à manutenção (no sentido da conservação) de programas, e não da abertura/inclusão de novos.

O documento ressaltou que esse aspecto deve ser a responsabilidade principal das instituições de educação superior, sendo caracterizada como:

[...] **parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação** e tem como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca do aperfeiçoamento técnico, ético e político (PLANO MUNICIPAL, 2009, p.120, grifo nosso).

O compromisso colocado às universidades e institutos de educação superior reafirmou a qualificada intencionalidade de que essas instâncias assumam a perspectiva da implementação da EREER em seus distintos níveis de atuação.

A seguir, nos detivemos especialmente no eixo “Educação das relações étnico-raciais” em interface com as políticas e programas de formação continuada voltada para os profissionais da educação, objetivando compreender o impacto que as políticas de ação afirmativa conferem aos documentos oficiais que demarcam as diretrizes do município.

A décima meta se destinou a preconizar que é necessário:

Estimular e desenvolver políticas de formação continuada para os profissionais de educação sobre diversidade etnicorracial (*sic*) e de gênero, articuladas com instituições educativas e entidades do movimento social, com competência histórica no campo das relações étnico-raciais (PLANO MUNICIPAL, 2009, p.111).

A redação mantém consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como com o Plano Nacional, o que sugere uma aproximação conceitual e um esforço pela materialização de metas com esse recorte.

Pareceu-nos animadora e conveniente a preocupação com o arranjo orçamentário necessário, tendo em vista o alcance e o cumprimento das metas alocadas nesse eixo conforme elucida a meta dezesseis:

Criar projeto/ atividade com as respectivas rubricas para o investimento em formação continuada, aquisição de material pedagógico, pesquisas e eventos de formação científico cultural para a Educação das Relações Etnicorraciais (*sic*) e o ensino da história e cultura afrobrasileira, africana e indígena (PLANO MUNICIPAL, 2009, p.112).

A meta dezoito expressou a preocupação com a ampliação da oferta de formação, conforme anunciou:

Garantir a formação continuada, com uma carga horária mínima de 180 horas, para os profissionais da educação, na Educação das Relações Etnicorraciais (ERER), que atuem nos diferentes sistemas de ensino em 30% até um ano, após a aprovação deste Plano, 50% até três anos e 100% até sete anos (PLANO MUNICIPAL, 2009, p.112).

A referida meta preconizou um mínimo de 180 horas de formação com ampliação no percentual no tocante ao número de cursistas já a partir do ano de 2010. O Gráfico a seguir expressa a carga horária total em cada ano de formação continuada em serviço na perspectiva da ERER que é oferecida aos profissionais da RME:

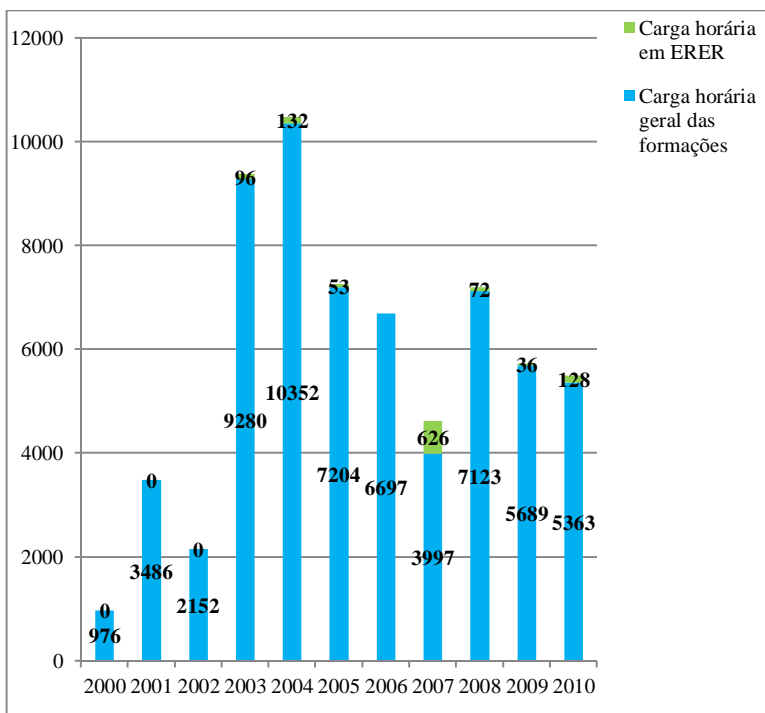


Gráfico 3: Carga horária de formação total e em EREER (2000-2010).

Fonte: Departamento de eventos, 2011.

Elaboração própria.

Percebe-se que, exceto no ano de 2007, a carga horária de formações em EREER apresentou uma média que oscilou entre 36 e 132 horas. Esse aspecto denota que o planejamento das ações formativas não estabeleceu normas que prescreveriam uma carga horária mínima para cada curso. Outrossim, os dados registram que inexistente uma correlação entre a carga horária total de formação e o tempo previsto para as formações na perspectiva da EREER.

Com relação à meta referenciada no Plano Municipal registrou-se o descumprimento da carga horária mínima prevista, de 180 horas, visto que, no ano de 2010, foram realizadas apenas 128 horas de formação. Esse fato evidencia um descompasso entre as ações prescritas nos documentos oficiais e a realidade objetiva da oferta.

Conforme anuncia Gimeno Sacristán (1998), quanto mais frágeis são os mecanismos de controle social, tanto mais é possível que os ordenamentos legais não se efetivem.

Também, destaca-se que a referida meta não detalha o modelo organizativo em que essas formações serão pautadas, ou seja, se na modalidade presenciais, à distância, ou semipresenciais.

Urge atentar para o que aponta Gatti quando refere que:

A educação à distância ou a mista (presencial/à distância) tem sido o caminho mais escolhido para a educação continuada de professores pelas políticas públicas, tanto em nível federal como estadual e municipal (GATTI, 2008, p. 65).

Esse elemento pode ser percebido por meio do relato da gestora, quando questionada sobre a existência de modelos para a formação continuada em serviço aplicada pela RME. Ela corrobora essa assertiva e aponta as vantagens da formação à distância:

*E EAD, educação à distância, que já acontece há muitos anos no município, mas acontecem à margem também, assim tipo: estágio, pesquisa e extensão. Acontece, sabe, sem visibilidade, uma coisa estranha também. Não sei muito bem como que acontece, enquanto é referência pra fora do país até, a educação à distância, aqui dentro de casa, não rola, como diz o outro. Então são essas as nossas áreas estratégicas, a gente sabe que EAD precisa muita estratégia. Porque nós temos um professor, generalizando, acostumado a vir e ficar de **corpo presente**. Lixa unha, passa mensagem no celular, a gente vê isso, tá lá na frente... Bate papo, corrige prova, faz outras coisas. Isso é muito chato, muito chato, mas é a verdade. **E a educação à distância exige muita disciplina**. Eu te digo hoje, no meu ponto de vista, vai ser um fracasso a gente implantar do jeito que ela está concebida hoje no Brasil. Não vai dar certo, não vai dar certo porque esse cara [referindo-se aos professores] não tem educação pra isso. Ele foi **deseducado pra formação presencial**.*

Porque foi uma formação de blábláblá e outra lâmina e outro slide e blábláblá entendeu? Quando tu entras pra uma formação tem tu tem um instrumento que tu tem que aplicar e retornar, como é essa formação que eu citei como é o Gestar³⁵, o pessoal reclama “Não, é muito pesado, muito difícil”. Pró-letramento³⁶ também, tu tinha que vir, estudar e tu tinha deveres pra fazer lá com a tua turma. “Não, muito difícil”. E é mesmo (GESTORA D³⁷, grifo nosso).

Esse relato informou que a formação à distância passou a ser uma alternativa desejável e mais adequada à realidade, quando se qualificou que esse modelo obrigaria o docente a estudar e exigiria um grau maior de dedicação, diferentemente da modalidade presencial, segundo a opinião da gestora. Em face da tendência por cursos na modalidade da educação à distância, Freitas (2007) alerta que a influência de um viés pragmatista pontilha a concepção de formação, geralmente, apresentada nesses cursos. Nesse sentido, a ausência de um detalhamento na redação final do documento pode sugerir a predominância quanto à adoção desse modelo. As críticas formuladas a essa modalidade referem que esta:

³⁵ O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR) oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental que atuam nas escolas públicas. Essa formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas à distância para cada área temática. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>.

³⁶ O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa têm duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais com duração de oito meses. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 6/06/2010.

³⁷ Entrevista cedida em 23/07/2010.

[...] se organiza em projetos de cursos que partem do trabalho dos professores, exclusivamente em sua **dimensão prática, reduzindo as possibilidades da mediação pedagógica** necessária no processo de ensino, e **não se sustenta quando confrontado com as condições de produção da vida material e da organização da escola e da educação**, que demandam outras habilidades, capacidades e competências de seus educadores (FREITAS, 2007, p. 1209, grifo nosso).

Cabe questionar se o modelo de formação, presencial ou não, anuncia uma preocupação no sentido de favorecer um diálogo com os profissionais da educação sobre a sua prática, construindo elementos dialógicos que impliquem na reflexão sobre os saberes docentes. O que parece estar em questão é a dimensão de uma interlocução entre os saberes docentes e a metodologia adotada pelos professores formadores nos cursos.

Os documentos oficiais que regulam as ações providas pelo sistema educacional desempenham importantíssimo papel e expressam a necessidade de um compromisso a ser assumido pelo poder público no sentido de garantir as condições efetivas para que o processo educativo se desenvolva com qualidade. Os dispositivos legais, no entanto, não emergem de forma aleatória e produzem efeitos intencionais que devem ser cuidadosamente analisados, perscrutados, criticados, visto que estão sujeitos a contradições. Essa dinâmica é expressão de:

[...] um processo histórico em que ações se desenvolvem e criam impasses e questionamentos pela forma como são praticadas, o que pode gerar movimentos de vários segmentos sociais, movimentos que são levados aos órgãos reguladores, que se podem mostrar mais ou menos atentos ou interessados nas questões levantadas, e que, em situação de negociação em contexto político, procuram criar balizas onde elas não existiam ou reformular orientações quando estas parecem não mais atender às condições de qualidade pensadas para as atividades desenvolvidas (GATTI, 2008, p.68).

Embora os documentos oficiais exarados pelo poder público expressem a inclusão da temática na ampla pauta de discussões, esta ainda é permeada por contradições e limites, pois envolve a compreensão mais ampla da política de educação para a ERER.

A relevância política dos pressupostos colocados pela implementação da lei n. 10.639/03 e, por conseguinte, da n. 11.645/08 se traduz pela capacidade de questionar a hierarquia dos objetos legítimos, legitimáveis e indignos (BOURDIEU, 1975 *apud* NOGUEIRA, CATANI, 1998, p.35), expondo a “máscara de uma censura puramente política” (NOGUEIRA, CATANI, 1998, p. 35) que por meio de mecanismos ideológicos determinam “os temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso” (NOGUEIRA, CATANI, 1998, p. 35). Conforme já foi anunciado, não está consolidado o entendimento acerca do impacto educacional que a redefinição de uma matriz curricular com esse recorte expressaria.

Desse modo, a participação de membros dos movimentos sociais se faz urgente e necessária, a fim de propiciar um tensionamento político que resulte em arranjos condizentes com um efetivo reordenamento curricular, bem como com práticas e posturas frente à diversidade.

Para favorecer a análise desse aspecto, se destaca a fala de um gestor e militante do movimento negro que teve atuação em diferenciadas esferas deliberativas e que informou sobre as estratégias de intervenção naquele período:

*[...] tínhamos uma estratégia de defesa de que fosse **estendido o tempo de discussão do plano**, para que ela chegasse às escolas e que o PME fosse discutido com os professores. Mas se isso não chegasse a acontecer de fato, tínhamos como estratégia também **participar independente de como seria o processo para que na composição do PME a temática da educação das relações raciais fosse incluída**. Tínhamos como princípio que essa discussão não poderia ser somente se apresentar em um eixo específico, mas que se apresentasse em quase todas as partes do documento do Plano Municipal de Educação.*

*Do mesmo modo, mantivemos um pouquinho estas mesmas estratégias em relação à Conferência Nacional de Educação (CONAE), pois acreditávamos que a temática não deveria ficar em um item isolado, um eixo específico, mas que ele estivesse presente em várias partes do documento e, principalmente, para que **as demandas desta temática fossem garantidas na parte sobre o financiamento da educação** (FORMADOR H³⁸, grifo nosso).*

O arranjo orçamentário necessário à execução das ações, segundo o entrevistado, “é definido politicamente” (FORMADOR H) e a pulverização da ERER em todos os eixos dos documentos ordenadores traduziram os esforços empreendidos para a concretização desses objetivos por parte dos militantes do movimento negro.

Desse modo, foi possível perceber que o ordenamento legislativo e a elaboração dos documentos que estruturam as políticas públicas contaram com a intensa participação - e de forma articulada - de militantes de uma organização do movimento negro na condição de formuladores, garantindo que a temática fosse incluída e consubstanciada em propostas concretas.

A forma de atuação dos militantes exigiu um comprometimento pessoal e uma renúncia ao que estivesse em condição de prioridade, graças ao número reduzido de quadros. A escolha metodológica recaiu na atuação junto à Comissão de Sistematização do Plano, conforme argumenta o professor:

No Plano Municipal de Educação nós tivemos que definir nossa estratégia de atuação porque não tínhamos quadros para acompanhar todo o desenvolvimento do processo de sua elaboração.

³⁸ Entrevista cedida em 28/02/2011.

Uma dessas estratégias foi optar por assumir responsabilidades no âmbito da Comissão de Sistematização do documento, porque, do ponto de vista político, a Comissão de Sistematização, que tem um certo poder importante, quer se reconheça ou não, sobre a organização das proposições que chegam de diferentes origens para comporem o documento final. [...] você está no “coração da elaboração do documento”. Na Comissão de Sistematização você tem um certo poder sobre como será o desenho do documento final. Se você não tiver alguém que garanta a integridade do documento, no sentido de que as proposições apresentadas cheguem e não desapareçam sob outra formulação ou linguagem no documento, poderá perder o domínio sobre a dimensão política no documento desejado. Por isso, a estratégia foi estar naquela comissão em que isso tudo poderia ser definido. Só isso não basta, é verdade, pois ainda foi necessário definir outra estratégia de atuação, que diria respeito à elaboração de um documento específico sobre a temática de educação para as relações raciais que fosse encaminhado para o PME. A aprovação de um eixo voltado para a Educação das relações raciais tornou o Plano Municipal de Educação em um dos primeiros, entre as capitais brasileiras, a ter inserido esta temática (FORMADOR H, grifo nosso).

Este relato revela como a atuação dos militantes do movimento negro se desenvolveu de modo marcante, sendo possível concluir que a mesma garantiu que a EREER estivesse contemplada de modo articulado e sistêmico, sendo a cidade de Florianópolis pioneira nessa conquista.

As ponderações anteriores permitem uma aproximação da concepção de formação que balizou as ações da SME. Para o aprofundamento dessa questão é pertinente analisar semanticamente os termos utilizados nos documentos que fundamentam as ações formativas. Conforme alerta Hypolitto (2000), as terminologias em uso traduzem os significados dados aos processos formativos. Assim, foi possível perceber em que medida essas concepções imprimem reflexos no planejamento e execução das ações.

Para essa análise se destacou a meta 9 que consta na listagem das “Diretrizes estratégicas para a gestão da educação”, conforme segue o item seguinte “Garantir a constante **formação e aperfeiçoamento** de todos os servidores da educação” (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2009, p.2, grifo nosso). As formações continuadas desenvolvidas no âmbito da SME teriam esse caráter, segundo textualmente expressa o documento.

Tome-se, por exemplo, uma reflexão sobre o termo aperfeiçoamento, no sentido de “tornar perfeito, completar, ou acabar o que estava incompleto; adquirir maior grau de instrução” (HYPOLITTO, 2000, p.2). O aperfeiçoamento em serviço teria essa finalidade, ou seja, “completar alguém, torná-lo perfeito e concluído” (HYPOLITTO, 2000, p.2). Ficou evidente a inadequação desse termo, haja vista que a perfeição não seria possível nessa etapa da existência humana.

Essa concepção aprofundaria uma crítica à formação inicial, na medida em que os conhecimentos adquiridos nessa etapa formativa seriam insuficientes para o pleno exercício da prática profissional. Tal análise preliminar se faz necessária, uma vez que essa concepção perpassará todas as ações formativas desenvolvidas no âmbito da SME nas quais a temática da ERER está pautada.

Frente ao exposto, no item a seguir foram analisados os processos formativos na perspectiva da ERER, tendo em vista a incorporação dos preceitos e diretrizes legais que concorrem para o cumprimento das leis e que são objeto da presente pesquisa.

3.2 OS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADOS PELA REDE MUNICIPAL – UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO DO PERÍODO (1994-2010)

O recorte temporal que foi objeto do presente estudo considerou dois marcos legais. O primeiro se referiu ao ano de aprovação da lei municipal n. 4.446/94, na cidade de Florianópolis, prescrevendo alterações nos currículos das escolas subordinadas ao seu sistema de ensino. A aprovação da lei federal n. 10.639/03 foi tomada como segundo marco, apontando a inclusão dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares de todas as instituições de ensino da federação, desde a educação infantil até o ensino superior. Ambas as

legislações balizaram as análises do período, fornecendo indícios de como a SME incorporou as diretrizes curriculares e prescrições do campo legislativo.

Inicialmente, previu-se realizar a coleta dos dados e registros das formações iniciando a análise com o ano de 1994. Isso não foi possível devido ao descarte do material ao longo do ano de 2010, período de nossa aproximação com o campo empírico. Desse modo, coube considerar os registros preservados, ou seja, tomar o ano de 1999 como primeira referência temporal.

Buscou-se levantar os registros relativos aos percursos formativos desenvolvidos na perspectiva da EREER. Com a sistematização dos dados foi possível traçar um comparativo entre a oferta de formação em EREER e as demais temáticas, obtendo os seguintes resultados:

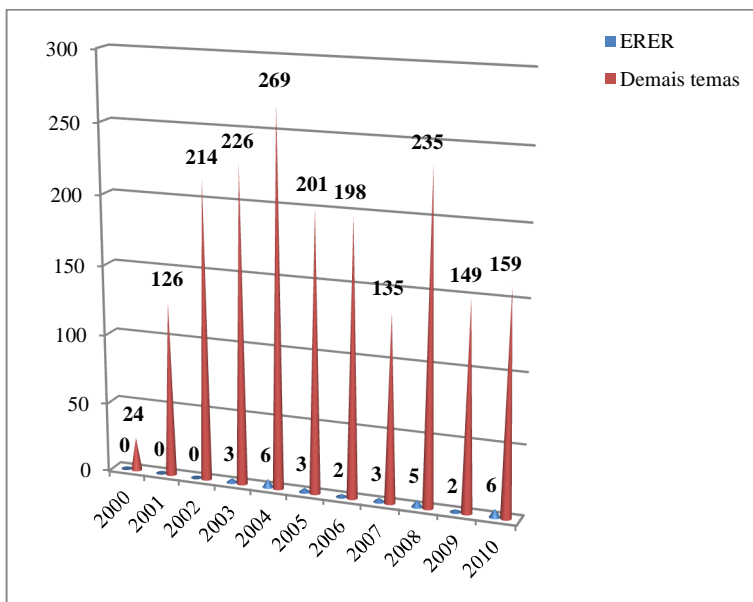


Gráfico 4: Comparativo entre o número de formações em EREER e demais temáticas (2000-2010).

Fonte: Departamento de eventos, 2011.

Elaboração própria.

O número de formações em EREER avançou proporcionalmente, especialmente, a partir da promulgação da lei n. 10.639/03, embora os

fluxos formativos estejam concentrados nos anos de 2004 e 2010. Afere-se que a lei n. 4.446/94 materializou um impacto discreto quanto à oferta de cursos, sendo que no período de 2000-2002 se registrou a completa ausência de oferta dos mesmos.

Em relação às taxas de abrangência das formações em EREER, obtiveram-se os seguintes parâmetros:

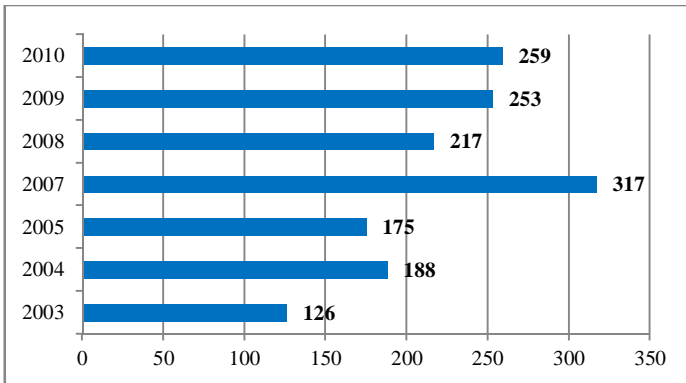


Gráfico: Número de certificados emitidos na perspectiva da EREER (2003-2010).

Fonte: Departamento de eventos, 2010.

Elaboração própria.

Com base nas informações coletadas, mostraram-se bastante semelhantes os quantitativos dos certificados emitidos nos períodos compreendidos entre os anos 2004 e 2006, assim como entre 2008 e 2010. Esse aspecto indicou a inexistência, à época, de uma dinâmica que vise à ampliação das ofertas de formação, objetivando que um número cada vez maior de profissionais tenha acesso aos percursos formativos na perspectiva da EREER.

O número de certificações atingiu sua maior expressão com a formação que iniciou em 2006 e foi concluída em 2007, sendo computada - para efeitos de pesquisa - no ano de sua conclusão. A partir de 2008, registrou-se uma média que variou entre 217 e 259 certificados emitidos. Percebe-se que houve um ligeiro aumento na emissão de certificações após o ano de 2007, mantendo-se estável até o fechamento do período coberto pela presente pesquisa.

O quadro a seguir ilustra um comparativo entre os modelos centralizado e descentralizado, referindo o formato predominante no período.

Quadro 10: Número de formações por modalidade.

Ano	Descentralizada	Centralizada	Total
2003		1 curso	1
2004	5 cursos	1 curso	6
2005		2 cursos 1 seminário	3
2006		1 curso (em andamento) 1 seminário	2
2007	1 curso	1 curso (concluído) 1 seminário	2
2008		4 cursos 1 seminário	5
2009		1 curso 1 seminário	2
2010	5 cursos	1 seminário 1 curso	2
Total	11	18	29

Fonte: Departamento de eventos, 2010.

Elaboração própria.

A modalidade centralizada teve notória dominância, estando presente em 18 das 29 formações, correspondendo a 62% do total. Esse modelo está caracterizado pelos cursos que são realizadas no Centro de Formação Continuada³⁹ da RME, em que os participantes são selecionados pelas instituições educativas, mediante convocação⁴⁰,

³⁹ O Centro de Formação Continuada constitui um espaço de referência no que tange à promoção e ao desenvolvimento de cursos de formação continuada para os profissionais da educação e demais profissionais vinculados à PMF. Destina-se prioritariamente a abrigar a realização de cursos presenciais. Está localizado na Rua Ferreira Lima, número 82, no centro de Florianópolis. O mesmo prédio abriga a sede do Conselho Municipal de Educação e a do Pólo Florianópolis da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

⁴⁰ Os profissionais são convocados para participar das formações, não sendo facultativo o comparecimento. Em caso de ausência, deverão apresentar atestado médico ou estarão sujeitos à falta e o desconto proporcional nos vencimentos.

sempre obedecendo aos critérios descritos nas comunicações internas⁴¹ que chegam às unidades educativas. Cabe ressaltar que, no ano de 2006, se iniciou um curso de formação que se estendeu ao ano subsequente, sendo referido nos registros como uma única formação. Desse modo, apresentamos como curso em andamento e curso concluído.

As formações descentralizadas, ou seja, as que são realizadas nas próprias unidades educativas, tiveram maior fluxo nos anos de 2004 e 2010, sem margem de expressividade nos demais anos. A partir do ano de 2005, instituíram-se os seminários anuais, garantindo um mínimo de 8 horas de formação a cada ano.

Esse dado revelou que o tipo de organização preferencialmente adotado obedece à lógica da formação centralizada. Esse modelo tem a vantagem de congregar, em um mesmo período, um grande número de profissionais com diferenciados tipos de atuação, sendo economicamente mais viável. Já a formação descentralizada permite a participação de todos os profissionais de uma mesma unidade educativa, no entanto envolve maior custo em razão do deslocamento do professor@ formador.

Tais modelos de formação expressam e definem as concepções de docência, tal como pontua Laffin (2006):

A constituição da docência se dá por diversas mediações, tais como pela legislação que normatiza a formação e o trabalho, pelas concepções de ensino aprendizagem que norteiam a formação inicial e pelas condições de trabalho. Mas também se configura pelo e **no exercício da docência, em processos de formação continuada e pelas exigências sociais da contemporaneidade** (LAFFIN, 2006, p.15, grifo nosso).

Cabe ressaltar que privilegiar um tipo de modalidade em detrimento de outra não garante as vantagens observadas nos dois modelos, especialmente em se tratando da ampliação do número de profissionais com acesso à temática formativa. Os limites observados

⁴¹ As unidades educativas recebem uma comunicação interna do departamento responsável pela formação a ser realizada, onde consta o nome do curso, a data, período e local de realização, bem como a área de atuação e o cargo do(s) profissional(is) convocados para a formação.

pela adoção do modelo centralizado podem ser ilustrados por meio da análise de relato de uma gestora:

Ele [referindo-se ao docente] vem pra formação e, por mais que aquele momento seja extremamente prazeroso ou que seja um momento instigador, que motive ele, quando ele volta pra escola ele fala que “tá sozinho”. Porque ele foi pinçado da escola, essa é uma formação centralizada, que também tá arraigada aqui [referindo-se à SME], pra quebrar é difícil. Porque as pessoas, mais a secretaria eu acho, tá acostumada a fazer desse jeito. Traz um de cada escola, ele se reúne aqui e quando ele volta pra escola, ele “tá sozinho”. Ele fecha a porta da sala e ele faz a mesma coisa que ele fez antes de vir pra formação. Não mudou a práxis dele, via de regra é assim. [...] Nós [referindo-se à Gerência de Formação Permanente] acreditamos que a formação tem que ser descentralizada. Descentralizada, regionalizada. [...] Então é isso que a gente acredita: ir lá, fazer a formação no grupo, com todo o grupo, pra que haja a constituição de um coletivo. Eu sempre falo isso assim: isso vai depender de um esforço individual para que a gente possa alcançar sucesso nessa coletividade (GESTORA D, grifo nosso).

A carência de articulação entre os profissionais da educação que atuam em uma mesma unidade educativa e as diferenças organizacionais e culturais observadas entre as escolas da RME, reforçaram as dificuldades de uma efetiva mudança de “práxis”, por meio da participação em formações desenvolvidas no modelo centralizado. Entretanto, há que se destacar que a interlocução dos profissionais de diferentes realidades educacionais é igualmente relevante.

Viñao Frago (1995) aponta que o espaço, o tempo e as linguagens determinam as “culturas escolares”. Esses elementos afetam sobremaneira os sujeitos que fazem parte de um mesmo ambiente escolar e imprimem um conjunto de singularidades que os difere dos demais sujeitos, mesmo se referindo a um mesmo campo de atuação. Desse modo qualifica que essas três dimensões:

[...] el espacio, el tiempo y el lenguaje o modos de comunicación — afectan al ser humano de lleno, en su misma conciencia interior, en todos sus pensamientos y actividades, de modo individual, grupal y como espécie em relación con la naturaleza de la que forma parte. Conforman su mente y sus acciones. Conforman y son conformados, a su vez, por las instituciones educativas. De ahí su importancia (VIÑAO FRAGO, 1995, p.69).

O espaço é produto de uma construção social e o espaço escolar é igualmente reflexo desse pressuposto. Nesse sentido o espaço não é neutro, sendo o “signo, símbolo y huella de la condición y relaciones de quienes lo habitan. El espacio dice y comunica; por tanto, educa.” (VIÑAO FRAGO, 1995, p.69). Se o espaço escolar desempenha uma função educativa é imperioso perceber que a prática da formação descentralizada seria mais desejável do que a adoção do modelo centralizado.

Esses aspectos, aliados ao privilegiamento de determinados grupos de profissionais, permitem uma análise aprofundada dos alcances da formação continuada. Nesse sentido, foram coletados os dados mencionados nos registros de planejamento dos cursos, buscando identificar qual o público alvo mais requisitado para a formação com recorte étnico-racial.

Quadro 11: Público-alvo das formações em ERER.

Ano	Profes- sor@s	Diretor@s	Espe- cialistas	Asses- sor@s da SME	Chefias de departamen- -to	Bibliotecá- ri@s	Secre- tári@s de escola	Demais cargos do quadro civil
2003	X	x	x	x			x	x
2004	X	x	x			x	x	x
2005	X	x	x	x	x	x		
2006	X	x	x	x	x	x		
2007	X	x	x	x	x	x		
2008	X	x	x	x	x	x		
2009	X	x	x	x	x	x		
2010	X	x	x	x	x	x		x

Fonte: Departamento de Eventos, 2010.

Elaboração própria.

A partir de 2005, com o início da realização dos seminários anuais, o foco das formações passou a ser os profissionais da educação, especialmente @s professor@s da educação básica, diretor@s, especialistas, assessor@s pedagógic@s da SME, chefias e bibliotecári@s. Destacou-se, especialmente nessa fase, a inclusão de um seminário anual, iniciado no ano de 2005, buscando congregar os profissionais da educação que constituíam a RME e privilegiando a exposição, na modalidade de apresentação de trabalho/comunicação oral, de práticas pedagógicas inseridas na perspectiva da ERER sendo desenvolvidas nas diferentes unidades educativas.

Observou-se, curiosamente, que @s auxiliares de ensino não são mencionados nesse detalhamento. No entanto, para o Departamento de Administração Escolar “profess@r é profess@r, auxiliar é auxiliar”, segundo a fala de um@ técnic@, ao ser questionado pela pesquisadora sobre o assunto. Nesse sentido, caberia questionar se os mesmos estariam subsumidos pelo grupo dos professor@s.

A participação do quadro civil (bibliotecári@s, secretári@s, merendeiras e auxiliares de serviços gerais e de sala), no período que antecede a realização dos seminários anuais (2003-2004) se deu unicamente por meio das formações descentralizadas, não sendo contemplados como público alvo pela modalidade centralizada.

Cabe ressaltar que somente em 2008 ocorreu a primeira formação específica em ERER para os bibliotecári@s e auxiliares de biblioteca

que atuam nas unidades educativas. Também, em 2010, ocorreu a primeira formação específica em ERER para o quadro de funcionári@s terceirizad@s⁴², sendo financiada pela empresa Orbenk⁴³, e congregando os profissionais que atuam no cargo de serviços gerais.

Os profissionais que atuam nas secretarias das escolas, exceto nos casos em que as formações foram realizadas nas próprias unidades educativas, nunca foram contemplados pelas formações em ERER. Urge ressaltar que uma das atribuições desse profissional consiste em preencher/conferir⁴⁴ os dados de identificação na ficha de matrícula d@s alun@s, onde consta o pertencimento racial por meio da autodeclaração, devido à inclusão do quesito raça-cor nos Censos Escolares. A dificuldade que poderia residir no preenchimento desse documento sugere a ausência de um entendimento sobre a construção e a relevância dos indicadores sociais que viabilizariam a formulação de políticas públicas com recorte racial.

A seguir detalhamos o número de formações específicas para cada nível de escolarização.

⁴² A prática de terceirização como processo de gestão de pessoas é largamente utilizada na PMF, sendo objeto de licitação por meio da Diretoria de Licitações e Contratos, no que tange a contratação de pessoal para a execução de serviços que envolvem a limpeza, o preparo de alimentos, a conservação, a zeladoria e a vigilância.

⁴³ Empresa privada que atua como parceira contratual da PMF no ramo de prestação de serviços de limpeza interna e externa.

⁴⁴ Até o ano de 2009 a ficha de matrícula era preenchida pel@s secretári@s escolares na presença das famílias e realizada na própria unidade educativa. A partir do ano de 2010 a matrícula dos alun@s passa a ser de total responsabilidade das famílias por meio de um formulário disponível online, sendo que a conferência dos documentos continua sendo responsabilidade d@s secretári@s.

Quadro 12: Número de formações específicas por escolarização.

Ano	Educação infantil	Ensino fundamental	Educação de jovens e adultos	Todos os níveis
2003	-	3	-	-
2004	3* 1	3* 3	-	-
2005	-	2	-	1
2006	-	-	-	2
2007	1	-	-	2
2008	2	2	-	1
2009	1	-	-	1
2010	5	-	1	1

*Indica formação descentralizada em que participaram unidades de ensino fundamental e educação infantil por ser realizada em uma escola de ensino fundamental com um núcleo de educação infantil vinculado.

Fonte: Departamento de Eventos, 2011.

Elaboração própria.

Pode-se constatar que, embora o número de formações específicas para cada nível tenha sido equânime, totalizando dez cursos, ficou evidente que o número de formações específicas para os profissionais que atuam na educação infantil foi o que mais concentrou atividades em um único período, tendo a pior distribuição. Os profissionais que atuam na educação de jovens e adultos foram os que menos tiveram formação, com apenas um curso registrado no ano de 2010.

A análise relacionada à distribuição desigual das formações por modalidade sugere a ausência de um planejamento global, sistemático e orgânico em que a operacionalização dos percursos formativos se efetive de acordo com as necessidades e requisitos para o exercício qualitativo da docência, especialmente em se tratando de uma formação continuada em serviço.

Esse cuidado é assinalado por Laffin (2006), pois:

Conjugar a formação com o exercício da docência, se não forem repensados tempos e projetos, principalmente no que se refere às condições efetivas de como tal formação acontece, pode significar a sua banalização, a necessidade apenas de certificação e, assim, comprometer a prática da docência (LAFFIN, 2006, p.93).

O gráfico a seguir ilustra o número de profissionais atingidos pela formação em relação ao total de profissionais que constituem a RME, tomando por referência os dados relativos ao público alvo das formações a cada ano e cruzando o número de profissionais da RME com o número de certificados emitidos.

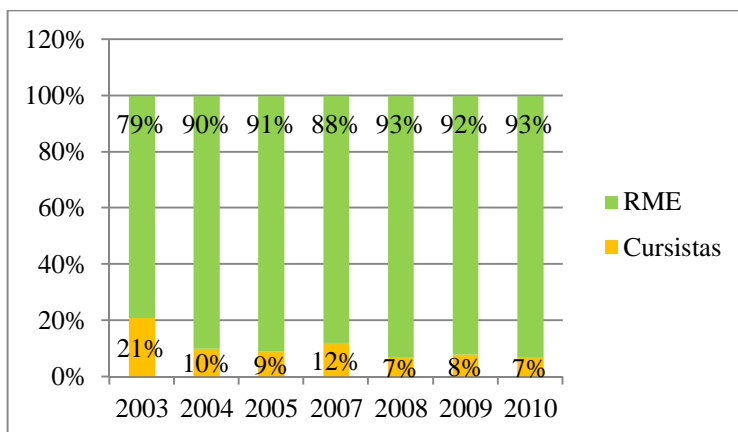


Gráfico 5: Comparativo entre a porcentagem de cursistas na temática da EREER e o total de profissionais da RME (2003-2010).

Fonte: Departamento de administração escolar e de eventos, 2011.

Elaboração própria.

Cabe ressaltar que a leitura dos dados acima requereu alguns cuidados. Primeiramente não foi possível precisar com fidelidade o número de profissionais de uma rede de ensino em razão do fluxo contínuo de pessoas, motivado por desistências, licenças, aposentadorias e demais situações. Nesse sentido, os dados apresentados se referiram à

soma do número de profissionais efetivos e substitutos coletados junto ao Sistema Joaquina⁴⁵, no mês de agosto⁴⁶ (Anexos 9, 10, 11), pelos profissionais do departamento de administração escolar e enviados à pesquisadora. Em segundo lugar, o número de certificados emitidos nem sempre representa com exatidão o número de pessoas que frequentaram os cursos, pois é possível em que ocorram situações de uma mesma pessoa ter participado de duas ou mais formações em um mesmo ano.

A presente pesquisa não pode preencher essas lacunas e eventuais discrepâncias entre os indicadores apresentados e a realidade efetiva poderá ser minimizada com avanços metodológicos adicionais, inseridos nas próprias bases primárias de informações⁴⁷ (PAIXÃO, CARVANO, 2008). Portanto, os dados apresentados foram aproximados e não podem ser considerados como números absolutos.

A partir de uma análise dos indicadores foi possível afirmar que apenas em 2003 houve uma porcentagem maior de profissionais formados em relação ao total da RME. Nos anos seguintes registrou-se o aumento crescente do número de profissionais, sendo cada vez mais desproporcional em relação ao número de cursistas, oscilando entre 7 e 12 % do total.

Dando continuidade à análise do período pesquisado, analisaram-se os percursos formativos anteriores, concomitantes e posteriores à aprovação de lei n. 10.639/03. É importante ressaltar que, no período que antecedeu fevereiro de 2010, as autorizações para a realização dos cursos eram expedidas diretamente pelos departamentos específicos, quais sejam: Departamento de Educação Infantil (DEI) e Ensino Fundamental (DEF). Posteriormente a esse período, a autorização passou a ser emitida exclusivamente pela Gerência de Formação Permanente.

⁴⁵ Sistema informatizado que gerencia o movimento de pessoal e a folha de pagamento dos servidores.

⁴⁶ Toma-se por referência o mês de agosto por indicação do diretor do Departamento de Administração Escolar em razão de que, nesse período, o fluxo de pessoal é mais estável.

⁴⁷ Embora os dados devam ser considerados por meio de valores aproximados vários estudos demonstram ser possível esse tipo de análise. A título de exemplo, citamos a pesquisa “Relatório Anual das desigualdades raciais no Brasil 2007-2008”, coordenada pelos professores Dr. Marcelo Paixão e Luiz M. Carvano do Laboratório de Análises Estatísticas, Econômicas e Sociais das Relações Raciais (LAESER).

A Gerência de Formação Permanente está subordinada ao Departamento de Administração Escolar (DAE), conforme pode ser observado no organograma a seguir:

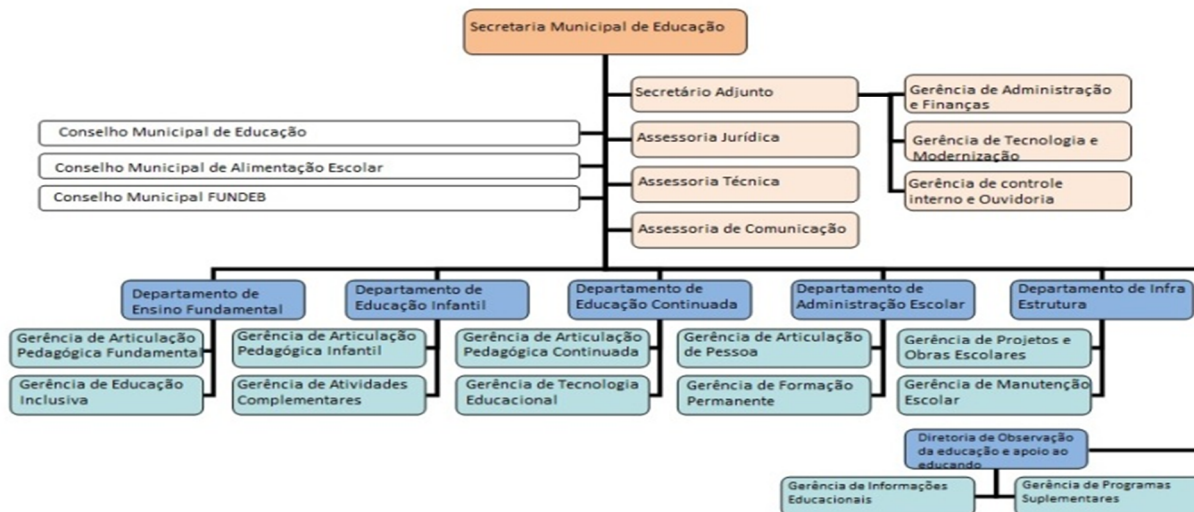


Figura1: Organograma da SME.

Fonte: Site da PMF.

As formações estruturadas na perspectiva da ERER, em sua maioria, contaram com a participação de membros do Núcleo de Estudos Negros (NEN)⁴⁸, seja na qualidade de palestrantes em eventos de maior porte, tais como os seminários, seja como ministrantes dos cursos nas modalidades centralizada e descentralizada. Os registros coletados evidenciam a participação desse Núcleo em todos os anos do período 2003-2010. Foi registrada uma discreta participação de membros do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros⁴⁹ (NEAB), nos anos de 2008 e 2010.

Excetuou-se a formação iniciada no ano de 2006 e concluída no ano seguinte, o que se caracterizou como a formação mais extensa de todo o período pesquisado (600 horas) e contemplou a participação de professores universitários de diferentes instituições, especialmente da Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade do Vale do Itajaí e Universidade do Estado de Santa Catarina.

Percebeu-se uma dificuldade da RME no sentido de promover uma aproximação efetiva com a academia, otimizando recursos físicos, financeiros e humanos, como possibilidade real, conforme aponta a professora e gestora da Gerência:

⁴⁸ O Núcleo de Estudos Negros (NEN) é uma organização a serviço do Movimento Negro de Santa Catarina. Foi fundado no ano de 1986, reunindo estudantes universitários e militantes negros na luta contra ao racismo e todas as formas de discriminação racial e social a que está submetida a população afro-brasileira, mediante a busca de políticas públicas que promovam a igualdade de oportunidades para este segmento historicamente alijado dos direitos de cidadania. O NEN, a partir de seus estudos e pesquisas e de seus programas de ação nas áreas da Educação, Justiça, Trabalho e Cidadania, busca assegurar o desenvolvimento sustentável nas comunidades negras, urbanas e rurais, e, do mesmo modo, a garantia dos direitos sociais. A estrutura organizativa do NEN está constituída a partir dos seguintes Programas: Educação; Justiça e Direitos Humanos; Desenvolvimento, Trabalho e Cidadania. (Disponível em <<http://www.nen.org.br/index.php?&sys=onen>>. Acesso em: 16 fevereiro 2011.

⁴⁹ O Núcleo de Estudos Afrobrasileiros (NEAB) encontra-se vinculado à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) com o propósito de auxiliar essa instituição, por meio de atividades de pesquisa, ensino e extensão, a formular e executar políticas de promoção de igualdade, de valorização da diversidade étnico-cultural, promoção e desenvolvimento das populações de origem africana em Santa Catarina. Sua missão é produzir e disseminar o conhecimento sobre diversidade étnica cultural através do ensino, pesquisa e extensão, objetivando combater a desigualdade.

Disponível em <<http://www.faed.udesc.br/multiculturalismo/ppoliticacolecoes>>. Acesso em: 5 maio 2011.

Tu imaginas que nós moramos numa cidade que tem três universidades públicas, quantos profissionais precisam fazer projetos de extensão aí? Nem sei, mas é um monte de gente, que é dinheiro público também. Então é uma duplicidade de ações impressionante, mas não depende da minha vontade. Isso é uma política de articulação (GESTORA D).

O relato da gestora anunciou que as ações de extensão desenvolvidas pelas universidades e institutos de educação superior poderiam estar articuladas com a política de formação desenvolvida pelas redes de ensino. Todavia, isso implicaria na constituição de um processo de interlocução mais orgânico entre as instituições a fim de construir propostas de integração.

A parceria entre as universidades e a RME, embora não tenha se desenvolvido organicamente na forma de ações integradas, nem sido materializada em atividades de planejamento e formulação, se efetivou devido à atuação de parte do corpo docente ser constituído por professores com titulação em nível de mestrado e doutorado e com ampla rede produções e experiência na área de formação de professores. Entretanto, cabe referir que o convite dirigido aos profissionais foi pessoal e não institucional. Esse dado foi obtido pelo cruzamento dos nomes dos ministrantes com o banco de currículos da Plataforma Lattes⁵⁰, e desse modo se obtiveram com os seguintes dados:

⁵⁰ A Plataforma Lattes é um banco de dados que congrega os currículos e as produções acadêmicas de pesquisadores e acadêmicos da área de Ciência e Tecnologia do Brasil. O sistema permite o cadastro dos interessados e a busca por currículos.

Quadro 12: Escolaridade dos professores formadores por ano (2003-2010).

Nível Ano	Graduando	Graduado	Especialista	Mestre	Doutor
2003	-	1	1	2	-
2004	-	2	2	2	-
2005	-	1	1	-	-
2006- 2007	-	-	-	8	3
2008	1	1	1	2	2
2009	-	-	1	3	1
2010	-	1	2	6	3

Fonte: Plataforma Lattes, 2011.

Elaboração própria.

A titulação predominante entre os docentes que atuaram como ministrante das formações em ERER foi de mestrado, seguido pelo doutorado. Em razão da não inclusão do currículo de 12 profissionais na Plataforma Lattes, não foi possível dimensionar a formação de todos os docentes que atuaram no período investigado. Se por um lado, construiu-se uma crítica ao saber técnico e puramente acadêmico, por outro, na seleção de docentes para a atuação na formação desenvolvida na SME, se privilegiam os docentes com alto grau de escolaridade. Essa contradição revelou que não existe um modelo profissional isento de críticas e que a noção de competência técnica ainda se assenta no domínio de um saber técnico, propiciado pela inserção no meio acadêmico.

Esse critério, no entanto, pareceu estar sendo recentemente redimensionado, tendo em vista a necessidade de que a formação adquira outra identidade, diferenciada do modelo de formação inicial, ou seja, acadêmico. Um aspecto bastante acentuado foi a crítica a esse modelo, como sugere um profissional que atua na gestão, quando questionado sobre que tipo de modelo formativo ainda imperava na SME:

O que a gente tem hoje? A gente tem um plágio mal feito e mal acabado da formação inicial acontecendo aqui na [formação] permanente. [...] (GESTORA D, grifo nosso).

O relato da gestora contém uma dura crítica ao modelo de formação universitária, atribuindo aos conhecimentos adquiridos na etapa de formação inicial uma certa insuficiência para lidar com os problemas e situações que caracterizam o cotidiano escolar e a prática profissional dos docentes. Esse aspecto pode ser explicado pela histórica dualidade entre dois modelos formativos: o dos conteúdos culturais cognitivos que prioriza o saber técnico e o pedagógico-didático que se caracteriza pelo domínio dos conhecimentos dessa ordem (SAVIANI, 2006).

Segundo Saviani (2006), uma breve análise da história da formação de professores no Brasil revela que:

[...] o primeiro modelo predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior, que se encarregaram da formação dos professores secundários, ao passo que o segundo tendeu a prevalecer nas escolas normais, ou seja, na formação de professores primários (SAVIANI, 2006, p.2).

Embora sucessivas transformações tenham caracterizado a história da formação docente no Brasil, os dados revelam que ainda perdura o imaginário de que a formação universitária não contemplaria a efetiva construção de conhecimentos didático-pedagógicos e que, desta feita, seria insuficiente o preparo para a docência.

A premente necessidade de readequar os sentidos da formação parece anunciar para uma nova concepção de formação continuada, pretensamente fundamentada em uma racionalidade prática, tal como explicita Perez Gómez:

Fundamenta-se no pressuposto de que o ensino é uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas. [...] A formação do professor/a se baseará prioritariamente na **aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática** (PEREZ GÓMEZ, 1998, p. 363, grifo nosso).

Essa assertiva encontra congruência com a perspectiva de formação anunciada pela gestora, apesar desta ressaltar que deve existir uma articulação entre a formação para a prática e a reflexão sobre os processos pedagógicos:

*Porque se aprende a ser professor, não é nato assim... E a gente precisa ensinar esse cara a ser professor. A ter metodologia, ter didática, a ter paixão por processos de ensino-aprendizagem. Como é que o cara aprende. **Porque a formação é como se ensina.** [...] Agora o pulo do gato é saber como que ele pode transformar a prática dele com todo esse cabedal, porque ele tem. Não pode dizer que não tem, menina, porque ele [referindo-se aos docentes da RME] tem muita reflexão, muita reflexão. Mas a gente precisa traduzir isso pra teoria. Como que eu faço com isso, como isso qualifica a minha prática, como que eu vou dar uma aula diferente. (GESTORA D, grifo nosso).*

Formar para a prática, objetivando a mudança e a qualidade dos processos educativos pareceu ser o objetivo precípuo da formação continuada. O relato não menciona a possibilidade de uma articulação entre a teoria e a prática pedagógica. Observou-se que a vinculação dos docentes formadores com a RME passa por sucessivas transformações ao longo do período pesquisado.

Caberia investigar quem seria o professor@ formador selecionado que propiciaria o alcance dos objetivos mencionados anteriormente. Embora os dados identifiquem uma crítica ao modelo formativo academicista, as titulações dos docentes e o tipo de vínculo

que mantêm com a RME, ao longo de todo o período pesquisado, apontam para uma contradição.

Esse aspecto pode ser comprovado a partir do seguinte detalhamento:

Quadro 13: Tipo de vínculo dos professores formadores por ano (2003-2010).

Ano	Vinculados à RME	Sem vínculo com a RME
2003	-	4
2004	-	6
2005	-	2
2006/2007	2	10
2008	2	5
2009	3	3
2010	6	7
Total	13	37

Fonte: Departamento de eventos, 2011.

Elaboração própria.

A escolha de docentes sem vínculo com a RME manifestou-se ao longo de todo o período pesquisado, com expressividade nos anos de 2006-2007. Observou-se, entretanto que, no ano de 2010, a presença de profissionais vinculados à RME, na condição de ministrantes de cursos de formação, teve um aumento bastante significativo, quase se equiparando aos demais docentes desprovidos de vinculação. Os dados apontaram para a recente inserção de profissionais da RME na qualidade de ministrantes dos cursos.

Esse aspecto sugere uma crítica ao monopólio do saberes pedagógicos provenientes da academia e dos agentes formadores vinculados a essa esfera, conforme aponta Tardif (2008), ao afirmar que os modelos de formação que congregam professores universitários conferem uma:

“racionalização” da formação e da prática docentes [...] baseada por um lado na **monopolização dos saberes pedagógicos** pelos corpos de formadores de professores, que estão sujeitos à produção universitária e formam, efetivamente, um **grupo desligado do universo dos professores e da prática docente**, e, por outro lado, na associação da prática docente a modelos de intervenção técnica, metodológica e profissional (TARDIF, 2008, p.44, grifo nosso).

Esse elemento corroborou com as análises anteriores, quando enfatizam que se pretende privilegiar o enfoque de uma epistemologia da prática profissional, em detrimento de outros saberes.

Esse dado, outrossim, aponta para mais duas tendências. A primeira reside na pretensão de valorizar os profissionais da própria rede municipal e conferir uma suposta relevância aos saberes docentes⁵¹ como competência com potencial valor formativo, tal como situa Tardif:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a **prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática**. [...] Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação (TARDIF, 2008, p.234-235)

Por outro lado, poderia se relacionar com a necessidade de um corte de gastos com o pagamento de horas aula para professores, uma vez que na condição de formadores sem vínculo com a prefeitura

⁵¹ A relevância dos saberes docentes articula-se com os estudos sobre a profissionalização do ofício dos profissionais da educação e encontra-se materializada em diversos trabalhos e pesquisas, entre os quais destacamos Tardif (1992, 1996, 1999, 2000), Lessard (1997, 1998, 2000) e Gauthier (1996, 1999).

municipal a hora técnica chegou a R\$ 80,00 em 2010⁵². No caso de funcionários da RME, não poderia ser gerada uma remuneração extra para além do vencimento correspondente ao cargo ocupado, sendo isso motivo de exoneração por ofício, conforme disposto no artigo 38 parágrafo III da lei complementar CMF n. 063/2003⁵³.

[...] quando o servidor acumular ilicitamente cargo, emprego ou função, de órgão da Administração Direta, Autarquia, Empresa Pública, Sociedade de Economia Mista ou Fundação mantida pelo Poder Público, de quaisquer esferas de Governo (CMF 63/2003).

Ou seja, quaisquer que sejam as razões pelas quais os profissionais da educação vinculados à RME passem a atuar como ministrantes dos cursos de formação, essa parece ser uma nova tendência organizacional adotada por essa esfera pública.

A forma de contratação dos docentes para a atuação nas formações continuadas é objeto de licitação periódica, estando em vigência a organização pela via terceirizada. Atualmente, esta vem sendo realizada por uma empresa de gestão educacional privada – VITAE/Future Kids - Planeta⁵⁴, mediante solicitação das diretorias responsáveis pela formação (Departamento de educação infantil, ensino fundamental ou educação de jovens e adultos). Após a expedição do pedido pelos departamentos responsáveis são encaminhadas à Gerência Administrativa e Financeira as planilhas contendo informações específicas que incluem dados pessoais dos professores formadores, o

⁵² O valor mencionado refere-se ao pagamento da hora técnica de docentes com o título de mestre ou doutor. Para especialistas e graduados o valor era de R\$ 70,00. Essa tabela é aplicada pela PMF. Existem valores diferenciados no caso de remuneração proveniente de convênios firmados com o MEC com recursos provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) sendo repassados cem reais por hora aula ministrada, independente da escolaridade do docente. Esse valor corresponde ao ano de 2011 e sofreu um recente decréscimo, visto que, em 2010, era de R\$ 120,00.

⁵³ Dispõe sobre o Estatuto dos servidores públicos do município de Florianópolis.

⁵⁴ Segundo o site da empresa a mesma atua com gestão de recursos públicos e ambientes educacionais, consultoria especializada e uma série de programas tais como Pro Jovem Urbano, administração de creches e demais. Seu objetivo relacionado com a Gestão Escolar é de oferecer “soluções que tornam a administração de redes educativas, mais eficaz.” Para maior detalhamento recomenda-se acessar <<http://www.vitaeeducacional.com.br/>>. Acesso em 5 maio 2011.

valor da hora aula, a carga horária a ser ministrada e o total a ser pago. Esse setor é responsável pela emissão do empenho. Os dados são encaminhados para a empresa VITAE/Future Kids– Planeta, que expede a nota fiscal com o montante a ser pago e encaminha essa documentação à Secretaria de Finanças que, por fim, é responsável por autorizar o pagamento. Esse processo leva em torno de 90 dias, ou seja, é possível que o professor formador, após a realização do curso, aguarde um tempo considerável até receber o pagamento pelos serviços prestados.

Cabe ressaltar que o entendimento desse processo requer uma compreensão de como a burocracia emerge no serviço público. Nesse sentido, a complexidade dos processos e relações trabalhistas acarretou a consolidação de operações que objetivam o controle e, desse modo, tornaram-se mais necessárias e difíceis. Foucault (1987) aponta que:

À medida que o aparelho de produção se torna mais importante e mais complexo, à medida que aumentam o número de operários e a divisão do trabalho, as tarefas de controle se fazem mais necessárias e mais difíceis. [...] A vigilância torna-se um operador econômico decisivo, na medida em que é, ao mesmo tempo, uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar (FOUCAULT, 1987, p.146 *apud* MATOS, LIMA, 2007, p.5).

As relações de poder e dominação evoluem e concorrem para o aparecimento da burocracia. Na prática, a burocracia é uma forma de dominação e desse modo é compreensível que se sustente, especialmente pelo fato de que é vista como legítima ou um mal necessário.

A fim de prosseguir a análise, caberia refletir com quais objetivos e conteúdos as ações formativas se desenvolvem. Por meio da análise dos registros foi possível conhecer as temáticas abordadas nos cursos de formação, quais sejam: o entendimento conceitual das noções de racismo, preconceito, etnia e raça, a construção de projetos pedagógicos de intervenção nas escolas, a literatura infantil e juvenil com recorte racial, as obras artísticas de personalidades negras, os elementos da cultura brasileira que emergem das práticas culturais de africanos e indígenas e demais.

Os seminários anuais objetivaram “oportunizar a vivência e o entendimento do jeito de ser, viver e pensar as diferentes culturas, em especial, a cultura africana e afro-brasileira” (REGISTRO DA FORMAÇÃO, 2005). Observou-se, contudo, que os objetivos que fundamentam a realização dos seminários permaneceram inalterados, inclusive mantendo a mesma redação em todas as edições.

A seleção de conteúdos programáticos que balizou a realização dos cursos de formação continuada em serviço obedeceu a três lógicas distintas. As formações descentralizadas priorizaram oferecer elementos teóricos acerca da história da humanidade e do racismo, conceito de preconceito, cor e racismo, a reflexão sobre as situações de preconceito na atualidade, o papel do movimento negro e da cultura negra, bem como sobre as práticas pedagógicas racistas. Buscou-se desenvolver uma metodologia de pesquisa-ação, contemplando o planejamento e organização da pesquisa, tabulação dos dados, planejamento das atividades de interação, avaliação dos trabalhos, formulação da proposta.

Já as formações centralizadas, realizadas no Centro de Formação Continuada (CFC), ministradas por membros do NEN, contemplaram a apresentação do Núcleo, os pressupostos da pedagogia multirracial e popular, a reflexão sobre o mundo e a sociedade em que vivemos hoje, bem como sobre o papel da escola e da educação neste contexto, o contexto em que vive a população negra no Brasil e no mundo, em Santa Catarina e Florianópolis, o papel dos especialistas na construção de uma pedagogia inclusiva, a elaboração do projeto político pedagógico numa perspectiva sócio-histórica e popular, bem como trazendo conceituações básicas sobre racismo, historicização e situação no Brasil. Foram destacados esses elementos porque o NEN apresentou uma proposta pedagógica diferenciada e que imprime aos processos formativos uma outra dinâmica, especialmente por promover o debate sobre as relações raciais a partir das demandas docentes.

Por fim, a formação centralizada, realizada no mesmo local, entre os anos de 2006-2007, e ministradas por diferentes profissionais, versou sobre a caracterização do movimento negro no Brasil, de relações raciais, educação e gênero, da cultura africana e indígena, a discussão acerca de como vivem as comunidades remanescentes de quilombos, os aspectos relativos à corporeidade e identidade, a arte africana e afro-brasileira, bem como apresentando a lei municipal 4.446/94 e a lei federal 10.639/03, aspectos referentes à história e geografia da África, o

pan-africanismo e os movimentos de resistência negra, a socialização de obras que constituem a literatura africana e afro-brasileira, a relevância da matriz africana e indígena na constituição do Brasil e de Santa Catarina, a apresentação do histórico e legislação dos movimentos indígenas no Brasil e em no Estado catarinense, bem como dos valores civilizatórios africanos e indígenas, saberes e referenciais africanos e indígenas, a reflexão acerca da EREER e a apresentação de alguns procedimentos metodológicos.

Conforme foi anunciado, em seção anterior desse capítulo, as diretrizes curriculares, bem como a proposta curricular do município apontaram para a necessidade de que as formações subsidiassem uma discussão sobre os elementos teórico-metodológicos que fundamentassem uma prática pedagógica na perspectiva da EREER. No entanto, foi observado que esse aspecto está parcialmente referenciado como conteúdo da formação, carecendo de um aprofundamento consistente. No que se referiu à consistência teórica e aos aspectos sócio históricos que permeiam essa discussão, as formações contemplaram plenamente esses elementos.

Frente ao exposto foi possível efetuar uma aproximação da lógica formativa em que se inserem os cursos na perspectiva da EREER. Se forem considerados apenas os registros da formação, coletados junto ao Departamento de Eventos da PMF, se verificará a predominância de conteúdos teóricos em detrimento dos saberes didático-pedagógicos. Desse modo, foram priorizadas a consistência teórica, a reflexão, a socialização de saberes e a apropriação crítica. A presente abordagem favoreceria o entendimento do mundo social e suas interfaces com a produção/manutenção das desigualdades, bem como das discriminações atreladas ao pertencimento racial.

Essa lógica pode ser denominada, segundo o entendimento de Perez Gómez (1998, p.373), como “perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social”.

Segundo esse autor, o ensino é concebido como uma prática e um exercício do pensamento crítico que congregam escolhas de caráter ético e político. Nessa perspectiva o docente é um profissional dotado de autonomia, tanto para compreender os elementos, quanto o contexto em que se inserem os processos de ensino-aprendizagem. Sua atuação objetiva o desenvolvimento da autonomia e da emancipação de todos os envolvidos pela dinâmica educativa. Nessa perspectiva, cultiva-se o exercício da crítica sobre os todos os processos que envolvem a

dinâmica social. Desse modo o docente teria dois papéis: o de educador e o de articulador político-pedagógico no contexto de seu ensino.

De acordo com Perez Gómez (1998), os programas de formação de professor@s centrados nessa lógica contemplariam três dimensões distintas: a aquisição de um amplo repertório cultural, político e socialmente fundamentado, o exercício da reflexão crítica buscando desvelar os reflexos da ideologia dominante e, por fim, o desenvolvimento de atitudes que caracterizariam o compromisso político e social dos profissionais da educação. Nesse sentido, os programas estariam alicerçados em posições de ordem política, implícitas e explícitas, sendo excluída a possibilidade de uma posição de neutralidade.

Também, é preciso considerar que tais formações se estruturam na forma de cursos, com carga horária bem definida e muito restrita, salvo raras exceções. Os dados coletados sugerem rupturas com relação à oferta de formação com esse recorte, ao longo de todo o período, com fluxos formativos irregularmente distribuídos, haja vista que em determinado período se desenvolveu um grande número de formações e, em outro, se observou a completa ausência das mesmas, bem como se garantiram formações para um determinado nível ou grupo de profissionais, desconsiderando outros.

Os desdobramentos desse modelo são materializados por formações aligeiradas, rápidas e desarticuladas, ocasionando uma perda de qualidade, decorrente da falta de tempo hábil para o aprofundamento das temáticas formativas, conforme exemplificado por meio do Quadro a seguir.

Quadro 14: Distribuição entre temáticas e carga horária (2003-2010).

Ano	Carga horária por curso	Conteúdos
2003	40 horas	Apresentação dos pressupostos da pedagogia multirracial e popular, O mundo e a sociedade em que vivemos hoje e sobre o papel da escola e da educação neste contexto, A população negra no Brasil e no mundo, em Santa Catarina e Florianópolis, O papel dos especialistas na construção de uma Pedagogia Inclusiva,
	56 horas	O projeto político pedagógico numa perspectiva sócio-histórica e popular, Conceituações básicas sobre racismo, historicização e situação no Brasil.
2004	28 horas	História da humanidade e do racismo,
	28 horas	Conceito de preconceito, cor e racismo, Preconceito na atualidade, Movimento negro e cultura negra.
	16 horas	Conceitos (preconceito, discriminação, racismo, cor raça), práticas pedagógicas racistas, Planejamento e organização da pesquisa, tabulação dos dados, planejamento das atividades de interação, Avaliação dos trabalhos, Formulação da proposta.
	28 horas	
	16 horas	

Fonte: Departamento de eventos, 2011.

Elaboração própria.

Cabe ressaltar que, para efeitos de análise, apenas foram citados dois exemplos relativos ao período que foi objeto dessa investigação, apesar de as mesmas condições objetivas se expressarem no restante do período investigado⁵⁵. Desse modo, foi possível perceber não só a distribuição do tempo destinado a cada conjunto de temáticas como bastante desigual, mas que não existe uma sequência de aprofundamento que expresse uma continuidade, na medida em que os participantes de cada curso, em ambos os anos, são distintos, bem como os conteúdos são repetitivos.

Esse aspecto é também enfatizado por uma professora formadora I:

E é curioso que eu tenho algumas anotações guardadas, que alguns professores avaliaram como super positivos livros que trazem uma carga muito negativa da imagem do negro, estereótipos visíveis que os professores não viram. Então houve uma discussão, mas não aprofundada. O ideal é que essa discussão fosse aprofundada. [...] Mas a única questão era que eu tinha que dar o básico, até porque o tempo não dava, eu nunca podia ficar só com poesia, trabalhar uma oficina só de poesia. Uma oficina só de contos de fadas. Uma oficina só com livros de temática africana... Ou de temática afro-brasileira. Não! Eu tinha que em 4 horas dar uma pincelada. Então essa pincelada ela é sempre básica. Não aprofundo nada (FORMADORA I⁵⁶).

Essa característica é destacada por Terrazan e Gama (2007), em seus estudos, especialmente quando procedem uma análise das pesquisas que focalizam as formações continuadas por meio dos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED e nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). O estudo aponta que:

⁵⁵ Para um detalhamento completo do período 2005-2010, consultar o Anexo 12.

⁵⁶ Entrevista cedida em 14/12/2010.

Todas as propostas, independentemente de serem programas ou projetos de formação continuada, fazem referências ao tempo de duração e à quantidade de ações, tendo como característica marcante à tríade “início, meio e fim”, mas deixam de evidenciar expectativas de continuidade. As propostas são efetivamente marcadas pela fragmentação de suas ações, sugerindo uma formação “(des)continuada” e fortemente associada à idéia de acúmulo ou somatório de ações formativas (GAMA, TERRAZAN, 2007, p.17).

Segundo os autores, essa mesma lógica pode ser observada nos percursos formativos com o mesmo teor, operando nas diferentes regiões brasileiras.

Embora não se possa precisar se a SME incorpora organicamente esses pressupostos, é forçoso admitir que essa estrutura organizativa, em vigência em todo o país, influencia notadamente as redes de ensino na execução dos seus projetos de formação.

É com esse entendimento que as formações se estruturaram ao longo do período que foi objeto dessa investigação. Caberia questionar qual a apropriação que @s docentes formador@s e cursistas têm desse percurso e quais as contribuições para o seu fazer pedagógico que advém dessa lógica formativa. São esses aspectos que foram analisados no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 4 – EDUCADORES E FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA RME DE FLORIANÓPOLIS

Neste capítulo se refletiu sobre a importância dos percursos formativos na perspectiva do cotidiano do fazer pedagógico, balizada a partir da percepção dos profissionais da educação sobre os cursos de formação continuada em serviço para a ERER na Rede Municipal de Florianópolis.

As entrevistas permitiram a triangulação dos dados, articulando as informações obtidas por meio da análise documental, bem como dos registros dos cursos de formação. Vale aqui uma observação sobre o próprio processo de recolha dos depoimentos. Compreendo que eles propiciaram uma reflexão crítica dos sujeitos, revelaram suas impressões acerca dos percursos formativos, bem como denotaram o grau de importância que este tipo de formação adquiriu no que tange ao fazer pedagógico.

Acredita-se na importância de “dar voz” @s professor@s, pois esse exercício analítico permite a aproximação da realidade educacional de modo mais significativo, na medida em que é possível apreender um determinado contexto, a partir do olhar de quem se encontra imerso neste, conforme aponta Silva (2009):

O que está em jogo é o fato de que há informações no campo educacional cujo melhor modo de obtê-las é por meio da voz do professor, sobretudo as que dizem respeito aos componentes da complexa estrutura da prática docente que é efetivada por eles (SILVA, 2009, p.11).

O presente capítulo permitiu, assim como anteriormente referido, uma aproximação do movimento em que se insere a formação continuada pela ERER, no âmbito da RME de Florianópolis, por meio dos relatos de professor@s cursistas e de formadores nos cursos desenvolvidos.

4.1 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM NÚMEROS – MAPEAMENTO QUANTITATIVO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A seguir, consta um mapeamento quantitativo acerca da evolução do conjunto dos profissionais da educação que compõem a RME. A composição desse mapeamento permitiu a análise dos fluxos de pessoal em cada etapa da escolarização, propiciando dimensionar um componente substantivo no quadro das possibilidades de consolidação ou não de uma determinada temática formativa, tendo em vista o tipo de permanência de cada segmento.

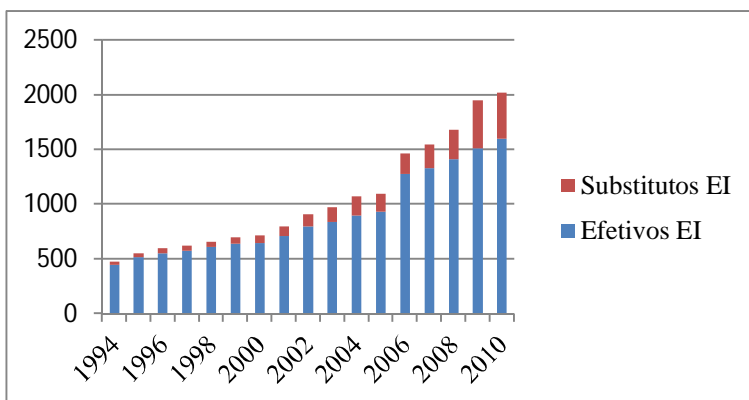


Gráfico 6: Profissionais que atuam na educação infantil (1994-2010).

Fonte: Departamento de administração escolar (2011).

Elaboração própria.

O número de profissionais efetivos com atuação na educação infantil expressou crescimento a partir de 2005. A proporção de educador@s efetivos se mostrou bastante superior aos que detêm contrato temporário de trabalho, embora a partir de 2005 tenha se observado o crescimento desse contingente. Frente a este dado pode-se supor que a ampliação da oferta de percursos formativos na perspectiva da ERE seria um elemento facilitador da inserção da temática nesse contexto específico.

A educação infantil se evidenciou como a etapa de escolarização que congrega o maior número de profissionais contratados nos regimes

efetivo e temporário, contando com quase 2.000 mil no ano de 2010, no âmbito da RME.

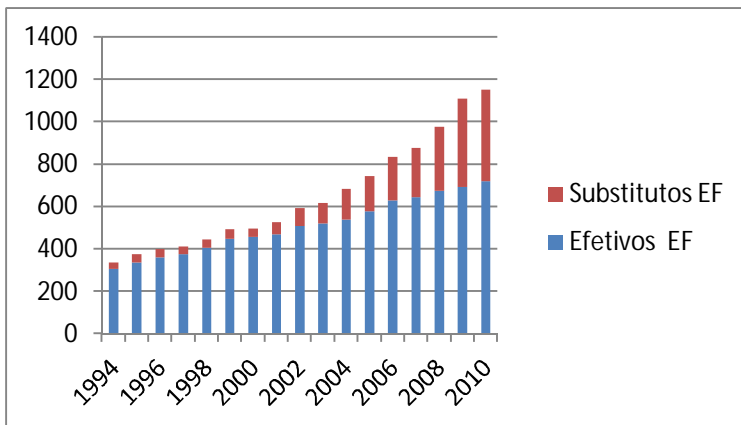


Gráfico 7: Profissionais que atuam no ensino fundamental (1994-2010).

Fonte: Departamento de administração escolar (2011).

Elaboração própria.

Do mesmo modo que o verificado na educação infantil, o ensino fundamental teve um crescimento expressivo no número de profissionais efetivos, especialmente a partir de 2005. Esse crescimento mostrou-se diretamente proporcional ao número de profissionais admitidos em caráter temporário a partir de 2007. No entanto, é possível afirmar que existem mais substitutos nessa etapa de escolarização do que o verificado na educação infantil.

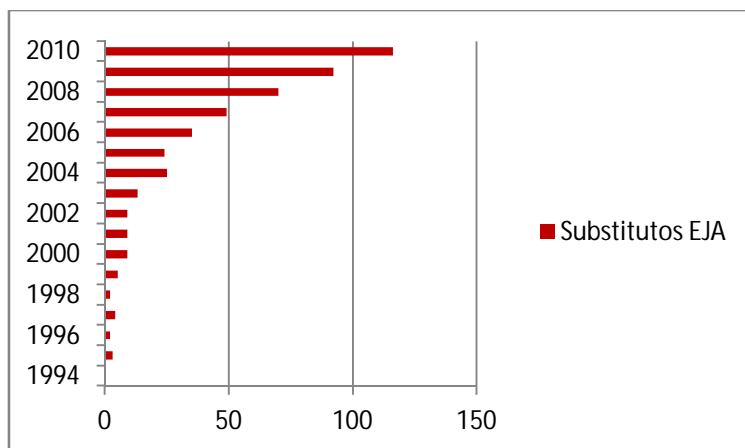


Gráfico 8: Profissionais que atuam na educação de jovens e adultos (1994-2010).

Fonte: Departamento de administração escolar (2011).

Elaboração própria.

A educação de jovens e adultos se evidencia como a única modalidade de escolarização que não dispõe em seu quadro funcional da presença de profissionais efetivos por meio de aprovação em concurso, embora a evolução crescente no número de postos de trabalho tenha sido constante, especialmente a partir de 2005. A presença de profissionais efetivos somente se verifica na condição de designados⁵⁷, por meio de seleção anual ou por meio de processos de remoção.

Essa característica produz reflexos no que diz respeito à consolidação de uma determinada temática formativa no âmbito dessa etapa de escolarização, pois os fluxos contínuos de profissionais, ano após ano, dificultam sobremaneira o alcance desse objetivo.

Pode-se concluir que a RME de Florianópolis se evidencia composta majoritariamente por profissionais efetivos atuando desde a educação infantil até o ensino fundamental, o que contrasta com a ausência dos mesmos no segmento da educação de jovens e adultos. Em face dessa realidade, a oferta sistemática de atividades político-pedagógicas de formação e um controle institucional que vise garantir a ampliação dos percursos formativos ao conjunto de profissionais são

⁵⁷ Designação é o meio pelo qual um profissional efetivo desloca-se para outra lotação, em regime temporário, por no máximo um ano letivo.

aspectos importantes para que se assegure a inscrição e a consolidação da EREER em todas as etapas da escolarização.

4.1.1 Perfil dos entrevistados

Foram sujeitos da pesquisa cinco mulheres e quatro homens, sendo quatro brancos e cinco negros. Quanto ao grau de escolaridade: 3 eram graduados, um era mestre, três eram doutores e dois, especialistas⁵⁸.

4.2 O QUE PENSAM OS DOCENTES DA RME SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA COM FOCO NA TEMÁTICA RACIAL

A referência à formação acadêmica de graduação é um dos destaques nas falas, grande parte dos entrevistados se referiram à ausência da discussão sobre a temática racial e os aspectos de História e Cultura africana e indígena nos cursos de formação inicial. Embora tenham mencionado a lacuna no âmbito curricular, apontaram outras formas de abordagem da temática na experiência como estudantes.

Não contemplou a questão racial. Ela passa ao longe, pela questão indígena, pela questão racial um pouco... Mas muito pela perspectiva econômica. [...] É, de classe, quando trabalhava a relação com o campo, mas muito pouco, muito pouco. [...] Não tive uma disciplina que especificamente trabalhasse o continente africano. Então o que eu sei de população africana tive que aprender sozinho. Aparece assim, você faz uma análise do mundo e a África... O lugar daquele continente no globo e não o processo de constituição social e histórica dele, não tem... (PROFESSOR A⁵⁹).

⁵⁸ Para um maior detalhamento, consultar o item “Caracterização dos sujeitos pesquisados” que consta no capítulo introdutório.

⁵⁹ Entrevista cedida em 25/08/2010.

Na Pedagogia não me recordo da gente ter abordado esse assunto mais assim, na Educação Física sim. [...] Na Educação Física sim, era mais abordado em várias disciplinas. E até aparecia o tema fora de conteúdo né? Nos próprios diálogos de professores com alunos também. [...] Mas é que o esporte tem muito, é bem... Não tem preconceito assim... Tem alguns esportes que a raça... Que os negros dominam. Atletismo, os meus professores todos eram negros, a maioria dos alunos e os atletas que treinavam lá eram os alunos que se... Que eram atletas e que depois fizeram a faculdade também eram negros e tal. (PROFESSORA C⁶⁰)

Acho que não foi tanto a graduação, mas o processo de eu ter passado pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros. Inclusive da criação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros. Em 2001 eu fiquei 2 anos em uma bolsa de extensão né? E foi a partir dali que a minha discussão começou mesmo. Na graduação a gente tem História de África, mas é 1 ano... [...] Mas assim, ajuda, ajuda bastante ter História de África no currículo, mas assim só aquilo ali, pra sala de aula, não te ajuda. [...] Tem toda a questão da Antropologia da gente estudar e ter essa questão do diferente sendo discutida o tempo inteiro, não só na questão racial, mas em todos os outros âmbitos: gênero tu discute bastante então sai mais preparado pra ver o diferente com outro olhar (PROFESSORA B⁶¹).

[...] eu fiz uma graduação à distância que foi oferecida pela prefeitura e foi pela UDESC e em alguns momentos eles fizeram uma discussão multicultural que trazia essa questão.

⁶⁰ Entrevista cedida em 19/08/2010.

⁶¹ Entrevista cedida em 10/08/2010.

[...] Como eu sou sindicalista e eu estive no sindicato entre os anos 2001 a 2005, o sindicato tem uma comissão que discute a questão racial, a comissão de combate ao racismo e ali sim eu pude aprender com esse debate, aprofundar mais a discussão. E isso me deu mais subsídios para estar trabalhando, inclusive na escola, quando eu voltei para a sala de aula, essa questão racial nas escolas. Foi na minha militância, enquanto sindicalista, que eu aprofundei esse debate (PROFESSOR F⁶²).

Os relatos revelam o quanto o debate racial não emerge necessariamente a partir de uma matriz curricular, mas se realiza por meio de distintas experiências vivenciadas pelos sujeitos, quer na atividade da militância, em estudos e pesquisas, quer pela presença de colegas/professores negros que incorporam a temática no seu cotidiano pedagógico. Entretanto, o relato da professora revela que perdura o mito de que @s atletas negr@s são bem-sucedidos, o que definiria um dos lugares sociais a que negr@s estariam destinados.

Convém destacar que a grade curricular de alguns cursos, História e Geografia, devido à especificidade dos conteúdos que a compõem, contempla a discussão sobre alguns aspectos relativos ao continente africano, apesar de carecer de um enfoque aprofundado – isto sem considerar a perspectiva eurocêntrica e suas categorias de análise para um olhar sobre as dinâmicas sociais das sociedades africanas e suas relações no mundo - tanto na dimensão macrossocial, quanto das práticas pedagógicas. No caso do currículo dos cursos de Pedagogia e Educação Física um debate sobre quaisquer questões relacionadas à dimensão racial na sociedade não tem emergido de forma institucionalizada, sendo trazido à baila pela presença de professor@s e alun@s negros. Cabe ressaltar que todos os entrevistados tiveram sua formação acadêmica concluída no período anterior à aprovação da lei n. 10639/03.

Foi registrado em um depoimento o papel da militância – sindical e acadêmica - como campo formativo, bem como a sinalização de uma oportunidade valiosa de aprendizado e reflexão sobre novas práticas, conforme destaca a professora Nilma Lino Gomes:

⁶² Entrevista cedida em 1º/12/2010.

Consideramos, assim, que existem diferentes e diversas formas e modelos de educação, e que a escola não é o lugar privilegiado onde ela acontece e nem o professor é o único responsável pela sua prática. Essa reflexão é importante para se pensar os processos educativos, quer sejam escolares ou não-escolares. Muitas vezes, as práticas educativas que acontecem paralelamente à educação escolar, desenvolvidas por grupos culturais, ONG's, movimentos sociais e grupos juvenis precisam ser considerados pelos educadores escolares como legítimas e formadoras. Elas também precisam ser estudadas nos processos de formação de professores (GOMES, 2003, p.170).

A esta compreensão pode-se adicionar que, no caso da militância na perspectiva de pertencimento étnico-racial, a questão do reconhecimento de uma identidade como elemento que afeta de diferentes formas os sujeitos. Segundo Silvério (2002), as identidades são parcialmente construídas a partir de um processo de reconhecimento ou da ausência deste, na medida em que o modo como um sujeito se vê representado - a partir do olhar de outrem - pode afetá-lo de maneira positiva ou negativa, nesse caso configurando-se em uma forma de opressão visibilizada, especialmente, nos conteúdos culturais e valores sociais legitimados pela escola. Os movimentos de resistência se traduzem na afirmação da identidade materializada pelo debate proposto por professor@s e universitári@s negr@s em torno da temática racial, nesse caso, não institucionalizada nos currículos. Desse modo, as instituições educativas são concebidas como espaços privilegiados onde aprendemos e compartilhamos saberes, conhecimentos, valores, hábitos e crenças.

Conforme aponta Gomes (2002) a identidade negra é um elemento dinâmico sendo permanentemente construída, haja visto que:

[...] implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela nossa própria identidade (GOMES, 2002, p.39).

Ao serem questionados sobre como tomaram conhecimento da Lei n. 10639/03, a diversidade pontuou as falas.

Essa daqui [referindo-se à Lei n. 10639/03] no começo do ano as orientadoras entregavam pra gente na hora de fazer planejamento, entregavam o parecer do Conselho Municipal de Educação, a questão do conteúdo, o PPP da escola, como é que fecha a média e entregavam... [a cópia da Lei] Mas elas entregavam e diziam “Olha você tem que levar em consideração isso...”
(PROFESSOR A).

Eu não lembro a ordem certa, mas a gente teve discussões na escola contigo e com o Paulinho na escola, em formações. Mas formações foram poucas, eu estou tendo mais agora na EJA, porque quando eu estava no ensino fundamental...
(PROFESSORA C).

Eu fiquei sabendo primeiro da 10.639 lá no NEAb mesmo por um caderninho que saiu, pra gente discutir. [referindo-se ao texto das Diretrizes]. Mas não especificamente trabalhando na Rede. [...] Só esse ano que teve formação e no Seminário lá. E no Seminário não participa todo mundo, vai a pessoa que tá apresentando e um representante do núcleo. É bem complicado
(PROFESSORA B).

Ela apareceu para mim quando eu estava no sindicato, quando ela foi promulgada em 2003. Na época eu estava no sindicato, daí logo nós tivemos contato. A Lurdinha, companheira que estava na época, trouxe [referindo-se às informações] e aí eu tive contato com a lei. A partir daí nós começamos na luta pela implementação da lei (PROFESSOR F).

Percebeu-se que as informações mais elementares referentes ao conteúdo da lei ainda não se situavam no domínio dos profissionais da

educação, especialmente no que tange aos seus desdobramentos sociais e políticos referenciados pelo campo educacional. Isso revelou o quanto a ausência de um debate aprofundado, acerca do contexto histórico em que a mesma se originou, se reflete nas dificuldades quanto ao tratamento pedagógico da temática o que refere implicações para todo o sistema educacional. Também, as atividades para formação continuada em serviço, que seriam decisivas, pelo fato de tangenciarem a educação das relações étnico-raciais, ainda não atingiram um número satisfatório de educadores, conforme demonstrou o gráfico apresentado no capítulo anterior.

O desconhecimento das indicações previstas pela lei n. 11645/08 ainda é mais expressivo, especialmente no que se refere à deficiência quanto à socialização de informações sobre o assunto no âmbito das escolas.

Acho que é a segunda vez [referindo-se à entrevista] que ouço falar dela... Essa eu não conhecia, a J.C. falou [professora que ministrou a formação]. Nunca me passou na escola, nunca li nada... (PROFESSOR A).

Também foi a partir do meu contato com o NEAb (PROFESSORA B).

Essa eu tive contato através da internet. [...] Procurei na internet e consegui a lei. [...] Então, existe uma dificuldade muito grande dentro das escolas de fazer esse debate, tratar dessa temática, porque as informações não chegam. Se você não é militante, se você não tem outros meios de comunicação para acessar essas leis, realmente não chegam. [...]. Se eu não estou no sindicato, se eu não tenho acesso a isso, via sindicato, via outros mecanismos, só na escola, infelizmente a gente não consegue ter acesso a isso (PROFESSOR F).

Por outro lado, faz-se necessário destacar o modo como às informações chegam aos docentes nas escolas.

Olha chega assim “Olha você é obrigado a fazer isso”. Então são poucos... As formações que eu tive com a J.C. e com o NEN, elas mostraram que não passa só a questão do conteúdo, passa a ver como você olha pras pessoas, como você olha teu vizinho, o cara que trabalha na rua, sei lá, enfim... Só que como chega na escola não passa por aí. Chega “Olha a partir de agora você, a partir de hoje tem que fazer isso”. O que eu já vi, situações assim, a pessoa vai lá, tem escolas que eu já vi que o supervisor dizer “Gente tem que contemplar no planejamento” Daí o cara [referindo-se aos professor@s] vai lá e coloca num conteúdo, num determinado momento do ano ele trabalha, pode até ser na semana da consciência negra... [...] É, e de repente, pode ter tido algum problema na sala e ele nem resolveu. Da resolução do problema não perpassar por esse olhar, sabe? Então é uma coisa de obrigação: o professor vai lá e prevê no conteúdo, tá lá, ele trabalhou uma questão mais pontual. Porque na Geografia e na História implica em como o cara vê a História, a Geografia e tudo e eu acho que tem pouco. Por exemplo, na Geografia não tem informação pra trabalhar, eu tive que ir pra EJA e quando eu fiz a formação eu fiz com professores de outras áreas. Mas assim quais são as consequências para o ensino, dessa legislação, pra Geografia? Porque assim, a gente continua usando o material feito pelo branco... (PROFESSOR A).

A falta de entendimento acerca da relevância da temática, e quanto ao cumprimento das referidas orientações curriculares previstas nas leis, recai unicamente sobre os docentes, uma vez que a equipe pedagógica, nesse caso, não trabalha, no desenvolvimento curricular, a inclusão da ERER. Esse fato dá margem à construção de entendimentos difusos ou mesmo contraditórios e enviesados de que basta inserir um único tema ou data comemorativa no calendário escolar para que se esteja implementando as demandas pela ERER nas escolas. Nesse sentido duas professoras enfatizaram que:

Eu tenho uma preocupação muito grande porque algumas iniciativas além de serem muito isoladas ficam muitas na questão das manifestações culturais e só. Não discutem mais a fundo, então é uma coisa que acaba tapando o sol com a peneira. "Ah vou levar um maracatu lá e tá ótimo, já discuti." (PROFESSORA B).

E não é encher de capoeira e de feijoada. Eu adoro capoeira e feijoada... Mas não é isso que me diz que essa escola atua em ERER. Ou fazer a semana da consciência negra. Não é isso que me diz que a escola atua com a ERER. A escola atua quando isso já é tão parte que a gente não para mais pra pensar nisso. ESSE é o desafio que a gente tem ainda pra fazer. Essa escola está para ser feita... Está para ser construída. (FORMADORA G⁶³).

Quanto a esse aspecto, o pesquisador Jurjo Torres Santomé (2003) identifica propostas de trabalho denominadas “currículos turísticos”, ou seja, quando o trabalho pedagógico com a diversidade incorre em um tratamento esporádico da temática em unidades didáticas desconectadas da vida cotidiana, resultando na reprodução da “marginalização [negando] a existência de outras culturas” (SANTOMÉ, 2003, p.175). O autor ainda ressalta que as áreas curriculares chamadas de “transversais” podem recair em algo “anedótico ou [serem] reduzidas a nada” (SANTOMÉ, 2003, p.174).

Guardando esta realidade na organização pedagógica escolar, acrescente-se que a principal dificuldade apontada pelos docentes nesse processo foi a falta de formação inicial e continuada, bem como de acesso a material didático atualizado com a dimensão apontada pelas Diretrizes:

Uma coisa: formação na área, a implicação disso pra Geografia, pra História e outra, no local de trabalho, para que perpasse por todas as disciplinas. [...] eu sinto falta disso. Porque até o

⁶³ Entrevista cedida em 7/04/2011.

planejamento, como é feito, por exemplo, quando se trabalha em Geografia o continente africano, se você pegar um planejamento dos últimos cinco anos e você pegar um de dez anos, tem pouca diferença, claro tem algumas atualizações, mas a forma de olhar, o material que é usado, o discurso, a forma como a história é contada ainda é a mesma. A África depois da guerra, antes da guerra, apartheid, esses conteúdos assim. Isso eu achei legal nessa palestra que ouvi do NEN, porque o cara falou “Olha as pessoas que moram lá elas tinham outras relações de parentesco, o Deus dele era outro, a visão dele era outra...” Então isso a gente não tem muito. Quando você pega a legislação e diz que você tem que trabalhar. Como que eu trabalho? Você vê que tem questões ali que você não tem formação para trabalhar, mas que você precisa trabalhar aquilo. Então você vai trabalhar o que significou para o negro que veio da África ou para o indígena que vivia aqui, que não era indígena, pros povos que viviam aqui, é interessante que você tenha uma visão antropológica, sociológica, que tu leia contos deles... Se você fizer tudo isso você passa o ano, perde a especificidade ou você não faz (PROFESSOR A).

Eu acho que falta conhecimento pros professores, que não conhecem a história, inclusive a História no Brasil, do negro no Brasil. E daí veio agora, como lei, e daí eles vão ter que estudar e daí não têm formação, daí eu acho que falta conhecimento. Se esse conhecimento fosse já natural do professor, se ele tivesse tido na graduação ou na própria vivência dele, acho que seria natural ele trabalhar isso, no dia-a-dia, em qualquer discussão que apareça levantar o tema. [...] Então a lei acabou gerando a necessidade de ter formação. E gera toda uma discussão porque tem que ter essa discussão na graduação também. Não sou só eu que acho isso tem várias pessoas que acreditam nisso também. [...] Eu acho que essa discussão tem que vir da graduação, que o convencimento

não é feito de uma hora pra outra. A formação de algumas horas enquanto você tá trabalhando ela não vai mudar tua forma de pensa (PROFESSOR-RA B)

Eu acho que ainda precisa se tornar natural trabalhar e não por obrigação, por força de lei, que tenha que estar. Eu acho que tem que estar no currículo e eu acho que falta formação pro pessoal de ensino fundamental. Quando eu estava não me lembro de ter recebido e daí eu acho que falta discutir... (PROFESSORA C).

Os relatos informam o quanto à formação docente está impregnada pela noção de que o saber científico impõe-se como o único conhecimento válido, ao passo que os conhecimentos produzidos pelos movimentos sociais e demais vivências formativas encontram-se marginalizados (GOMES,2007). Todavia, os docentes refletem sobre o seu papel na cadeia curricular, qual seja, a de inscrever a EREER nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, apontam a formação como um suporte, a fim de apreender um novo olhar sobre as disciplinas e conteúdos.

Entretanto, além da necessidade da formação, emerge a dificuldade de perceber a importância da inclusão da temática nos currículos, segundo @s entrevistad@s, justificada pela ausência de convencimento e de conhecimento sobre a importância da abordagem do tema em sala de aula:

Então, muita gente reclama da falta de formação, né? Que os professores não tão preparados, que o curso da UDESC é um dos poucos que tem História de África que traz essa discussão um pouco mais avançada... Mas, assim trabalhando e tendo curso de formação dentro da Rede municipal eu tenho percebido, ouvido comentários tal e eu acho que falta um pouco de convencimento do professor de que é necessário discutir. Então, existem muitos entraves, eu acredito como a falta de formação, a falta de informação pra trabalhar, mas um dos principais é o professor não acreditar que aquilo tem que ser discutido em sala de aula. E às vezes

alguma situação de racismo acontecer dentro da sala e o professor ficar quieto e não falar nada
(PROFESSORA B, grifo nosso).

E tem alguns professores que pensam que quanto mais tu toca, se tu trata naturalmente, não vai chocar, não vai haver o preconceito. Mas aí eu acho que é um pouco falta de conhecimento e medo de aflorar alguma coisa assim. Porque tem que mexer, tem que falar sobre. Ainda mais que a maior parte não tem conhecimento.
(PROFESSORA C, grifo nosso).

Percebeu-se, pois, que no contexto das práticas pedagógicas as situações relatadas pelas professoras sugeriram dois aspectos nucleares. O primeiro reside na compreensão de que alguns reconhecem que há carência de conhecimentos pedagógicos – um novo olhar sobre os conteúdos como condições para inscrevê-los no seu trabalho - o que dificultaria a abordagem da temática na sala de aula e em situações cotidianas “intra” muros da escola. O segundo, parecendo mais problemático, se relacionaria à falta de “convencimento”, o que poderia exprimir a atitude de negação em relação à existência de situações de preconceito e de racismo e, para além da invisibilidade, a ausência de um posicionamento em situações concretas de racismo, sujeitas a penalidades de ordem legal. Em que pesem as distintas naturezas, ambos se combinam no que refere à premente organização político-pedagógica de escolas e da rede de ensino como um todo, na perspectiva da EREER.

Nesse sentido, reafirma-se a urgência quanto à ampliação da oferta das ações pela formação em serviço, inseridas nos formatos descentralizado e centralizado, bem como da carga horária destinada a cada um desses momentos, acentuando a responsabilidade e o compromisso d@s educador@s em apoiar e valorizar os estudantes, sob pena de desvalorizar a si mesmos, tal como pontua Gonçalves e Silva (1996):

Professores, fazemos parte de uma população culturalmente afrobrasileira, e trabalhamos com ela; portanto, apoiar e valorizar a criança negra não constitui em mero gesto de bondade, mas preocupação com a nossa própria identidade de brasileiros que têm raiz africana. Se insistirmos em

desconhecê-la, se não a assumimos, nos mantemos alienados dentro de nossa própria cultura, tentando ser o que nossos antepassados poderão ter sido, mas nós já não somos. Temos que lutar contra os preconceitos que nos levam a desprezar as raízes negras e também as indígenas da cultura brasileira, pois, ao desprezar qualquer uma delas, desprezamos a nós mesmos. Triste é a situação de um povo, triste é a situação de pessoas que não admitem como são, e tentam ser, imitando o que não são (GONÇALVES E SILVA, 1996, p.175).

Cabe assinalar que vários docentes identificaram a importância do componente “cultural” da diversidade, reivindicando um novo olhar sobre as disciplinas. Durante as entrevistas várias situações cotidianas envolvendo a temática racial foram citadas, demonstrando o quanto existe interesse por parte de uns e desconforto, por parte de outros sujeitos, com relação ao assunto:

Falaram de hip-hop e queriam saber se foi um ritmo, uma dança se era de negro, se surgiu através do negro e eram feitos por alunos negros. Já surgiu o interesse de fazer sobre preconceito racial de meninos brancos que são colegas de meninos negros, mas acabaram decidindo por outra pesquisa. Mas no levantamento de interesses surgiu... Aí surge capoeira. Tem uma pesquisa sobre capoeira. E os meninos que fizeram sobre o hip-hop eles acabam buscando, os interesses deles são pra estudos relacionados à raça, pra buscar respostas (PROFESSORA C).

Alguns professores não entram [referindo-se ao envolvimento na elaboração de projetos coletivos envolvendo a EREER], tem certa rejeição é complicado e tal. (PROFESSORA B).

Na verdade é uma articulação solitária porque de fato a equipe pedagógica, os colegas, de fato eles não participam, eles é muito difícil tu conseguir... É claro tem alguns que se interessam, mas eu volto a frisar novamente: a questão da formação e a questão do racismo eles acabam não deixando

que isso aconteça de maneira natural. Como se faz com as outras disciplinas naturalmente em que você conversa com um aqui, outro ali, um já dá uma ideia, aí você já troca. Com essa proposta não se tem, essa temática, porque a maioria dos professores não tem formação e não tem conhecimento, eles meio que “fogem” porque não tem e tem aqueles que são racistas mesmo que não querem saber, que não vão se envolver. (PROFESSOR F).

Ainda assim uma professora no núcleo foi falar de um aluno “o moreninho”. Que moreninho? É um negão. Então as pessoas ainda têm dificuldades de lidar. Teve um comentário que me chamou a atenção: teve um dia que alguém contou uma história de uma menina que estava na escola e ela falou que a branca era mais bonita. E daí teve uma provocação de como a gente deveria agir nessa situação. [...] Que alguém relatou que a professora chamou uma criança chamou a outra de negra feia e daí que o branco é mais bonito, não sei que, e teve a discussão de como o professor deve agir numa situação dessas né? E isso acho uma questão muito delicada, porque se a pessoa não souber como conduzir... (PROFESSOR A).

As dificuldades apontadas pel@s entrevistad@s pareceram apontar para duas dimensões. A primeira se situaria no sentimento de rejeição de parte do grupo de profissionais que ora questiona a necessidade da ERER, ora refere dificuldades em lidar com o tema. Pode-se ponderar que essas situações sugeririam a falta de conhecimento político-pedagógico sobre o assunto ou podem ser reflexos de um posicionamento racista. A segunda apontaria para o receio de abordar a temática racial de forma equivocada, denotando o escasso conhecimento sobre o assunto ou, ainda, o temor em debater o tema de forma pouco “politicamente correta”, sob a alegação de piorar as situações de racismo e preconceito. Essa última dimensão sugeriria uma abertura de caminhos parecem ter se aberto, pois mesmo o receio sugere o cuidado e o respeito à dimensão humana. No entanto, a primeira dimensão ainda reforçaria a ausência de uma dinâmica curricular que afirme e sustente a responsabilidade e o

compromisso pedagógico com o tema, sempre mascarados por argumentos que podem ser indícios de racismo.

Outra dificuldade apontada fez referência ao racismo, evidenciado por meio de atitudes de resistência de alguns profissionais frente ao tratamento pedagógico da temática da diversidade étnico-racial, conforme revelou o seguinte depoimento:

*Então essa resistência, na minha avaliação, pode ser por dois motivos: a questão da formação e a insegurança. **Outros têm resistência mesmo de trabalhar essa questão... [...] Eu vejo isso como uma atitude racista.** Eu vejo isso como racismo, porque trabalhando em 2007 numa escola, (...), eu apresentei a temática, falei que trabalhava com a temática e um professor simplesmente falou: **“Racismo não existe”.** Quer dizer, fala mais racista que essa não tem. Então ele passou pela universidade, fez uma pós-graduação especialização e aí volta o que a gente falou lá, a academia não forma para trabalhar essa temática e aí ele fica com aquilo que o meio, que a sociedade, com o que a mídia passa. Uma avaliação bastante pequena e que ele teria a oportunidade de ampliar e não ampliou. Então o racismo realmente é um dos elementos que dificulta esse trabalho.[...] Então é tudo aquilo que a gente já falou antes: a resistência, o racismo e a falta de formação que dificulta esse trabalho na unidade (PROFESSOR F, grifo nosso).*

Ao serem questionad@s se gostaram dos encontros de formação, tod@s referiram apreciar os cursos de formação, especialmente no que dizia respeito à presença/ausência do tratamento afetivo em relação aos estudantes negros, aspecto este abordado pela consultora, e à exposição de dados estatísticos e fontes bibliográficas para futuras consultas e trabalhos pedagógicos:

Então, eu gostei bastante dessa formação e uma coisa que me chamou mais atenção era essa questão do olhar. [...] Não adianta você mudar o

*conteúdo se você não mudar a forma como você vai olhar para o aluno negro, isso eu achei que chamou mais atenção pra mim. **Olhar como que isso passa de forma tênue, sem que a gente perceba** (PROFESSOR A, grifo nosso).*

*Uma coisa que foi muito legal na fala da J.C. e que as professoras incorporaram muito assim foi **a questão do toque no aluno, de ter um contato, de conhecer bem**. Assim e isso aparece nas falas dos professores muito constante, uma coisa bem legal que ficou, que marcou (PROFESSORA B, grifo nosso).*

E ela apresentou dados, apresentou fontes [...] foi bem rica. E a discussão do grupo [o grupo do núcleo de EJA a qual pertence a entrevistada] também foi essa, porque teve bastante informação da parte dela, a gente anotou bastante fonte que ela passou... (PROFESSORA C).

A dimensão afetiva apontada pel@s entrevistad@s sugeriu que esse elemento, embora constitua as relações entre os sujeitos, parece pouco discutido no âmbito das formações e encontros pedagógicos de modo geral, especialmente no âmbito do ensino fundamental. O assunto, despertado pela educadora que desenvolveu a formação, mereceria uma discussão ampla e apurada por parte d@s educador@s.

Os profissionais, ao serem questionados sobre os temas/assuntos que gostariam de encontrar nas formações na perspectiva da EREER tratassem, levantam algumas possibilidades bastante interessantes, conforme registraram:

Talvez uma sugestão, uma possibilidade de continuidade era a gente ir para o núcleo, levantar no núcleo e trazer os dados. [...] Porque eu acho que é isso, tem que ter comprometimento, eu vou lá, sento e assisto, depois volto, peguei meu certificado e aí? É uma experiência, você vai ter que sentar com o cara, goste ou não, e depois você vai ter que apresentar considerações da tua entrevista com ele e tu vai se expor ali (PROFESSOR A).

Acho que faltou mostrar um pouquinho aqui de Florianópolis das discussões que são feitas em História mesmo. Acho que isso faltou um pouquinho. Tem uma coleção que o NEAb lançou 10 livrinhos que as vezes as pessoas falam “Ah não tem nada pra falar sobre Florianópolis” e o NEAb tem muito boas produções, a UFSC deve ter muito boas produções né? Tem o mestrado em História e sei que tem pessoas que discutiram. Falta mostrar um pouco desse trabalho, mostrar que tá disponível que a gente pode... Tem coisas aqui na biblioteca que o povo não sabe que tem. Acho que falta mostrar essa bibliografia, mostrar que tem... Porque se não parece que é só o discurso da J.C.. Ver que tem outras pessoas discutindo, acho que ter uma variedade também de pessoas na formação. [...] Mas talvez mudar, ter uma variedade maior de consultores ajudaria a ver melhor o processo (PROFESSORA B).

Não saberia te dizer [ao ser questionada sobre que tipo de metodologia sugeriria para os encontros de formação], mas alguma coisa mais dinâmica que as pessoas pudessem falar um pouco mais. Teve gente que não falou nada, que a gente não sabe o que pensa... [...] Uma coisa que acho que é legal é a gente ter algumas leituras entre uma formação e outra, pra ter uma discussão um pouco mais... (PROFESSORA B).

Acho que seria interessante a formação descentralizada e que provocasse isso mesmo “Vamos fazer um planejamento” Tu vai um dia, trabalha na formação, vem, faz planejamento, aplica isso num mês e vamos analisar como é que se deu, o que não se deu e sistematizar isso. Porque a gente vê pouca sistematização, o pessoal tá fazendo, mas como que tá fazendo? (PROFESSOR A).

Os argumentos acima trouxeram elementos para adensar o que já se pontuou sobre as declarações no que tange o apoio para a construção

curricular da ERER nas escolas. Nesta linha, compreende-se alguns dos destaques, como o fato de terem apontado a projeção do vídeo ficcional educativo “Vista a minha pele”⁶⁴.

O “Vista a minha pele” que foi bem importante pra gente, porque a gente não, eu acho que a gente não se colocava mesmo assim né? Que foi estranho assim, porque “mas como que não acontece isso” né? Que é o contrário que acontece, mas como é que pode, parece uma coisa assim que, do outro mundo assim, fantasia mesmo assim... Mexeu bastante assim a discussão
(PROFESSORA C).

O que mais me chamou a atenção foi quando ela passou o “Vista a minha pele” e a recepção que teve aquele vídeo. Mexeu, foi impactante, já tinha visto o vídeo, não esperava que outras pessoas tivessem aquele tipo de recepção de se sentir tão confrontados assim. Uma coisa que marcou bastante, e assim deu pra perceber... A partir dali eu fico pensando nessa questão do convencimento mesmo que acho que é uma das coisas principais para o trabalho acontecer
(PROFESSORA B).

O vídeo discutiu a relação assimétrica entre as pessoas brancas e negras e a hierarquização das diferenças estéticas como elementos de superioridade/inferioridade de forma contundente. O filme conta a história de Maria, uma menina branca pobre, que estuda num colégio particular graças à bolsa-de-estudo que tem pelo fato de sua mãe ser faxineira nesta escola. A maioria de seus colegas a hostilizam, por sua cor e por sua condição social, com exceção de sua amiga Luana, filha de um diplomata que, por ter morado em países pobres, possui uma visão

⁶⁴ Documentário produzido no ano de 2004 pelo Centro de estudos e relações de trabalho e desigualdades (CEERT) com duração de 15 minutos com roteiro de Joel Zito Araújo e Dandara. Dirigido por Joel Zito Araújo e enquadrado na categoria vídeo ficcional-educativo. O vídeo foi distribuído para 2.000 escolas públicas do país, acompanhado de uma apostila de orientação ao professor para sua utilização em sala de aula, elaborada por educadores e psicólogos.

Disponível em:<http://www.palmares.gov.br/003/00301009.jsp?ttCD_CHAVE=331> Acesso em: 4 outubro 2010.

mais abrangente da realidade. Maria quer ser "Miss Festa Junina" da escola, mas isso requer um esforço enorme, que vai desde a predominância da supremacia racial negra (a mídia só apresenta modelos negros como sinônimos de beleza), a resistência de seus pais, a aversão dos colegas e a dificuldade em vender os bilhetes para seus conhecidos, em sua maioria, muito pobres. Maria tem em Luana uma forte aliada e as duas vão se envolver numa série de aventuras para alcançar seus objetivos.

Vencer ou não o concurso não é o principal foco do vídeo, mas a disposição de Maria em enfrentar essa situação. Ao final ela descobre que, quanto mais confia em si mesma, mais possibilidades ela tinha de convencer outros de sua chance de vencer. Ressalte-se o quanto a narrativa pode contribuir para explicitar o preconceito que permeia as relações entre os sujeitos e que pode interferir na construção de uma identidade positiva e afirmativa, especialmente no caso das mulheres negras.

O sociólogo Márcio Mucedula Aguiar (2007) refere o quanto a produção das desigualdades por meio da construção das hierarquias sociais efetiva-se pela mídia, bem como esta deprecia as mulheres negras:

Numa cultura de forte viés eurocêntrico o belo está associado à pele branca, cabelos lisos e olhos claros. Nossos meios de comunicação, livros didáticos reforçam um padrão de beleza que coloca a mulher negra numa condição de inferioridade. Nas novelas e programas infantis as protagonistas em sua maioria são brancas, na década de oitenta, boa parte das apresentadoras de programas infantis eram brancas. Nas novelas, a maioria das personagens negras exercem atividades subalternas como domésticas, criadas e ajudantes. Associa-se a mulher negra às atividades manuais, muitas pessoas consideram "natural" as empregadas domésticas serem negras (AGUIAR, 2007, p.87).

Ao deslocar os papéis assimétricos entre mulheres negras e brancas, percebe-se o grau de impacto causado pela narrativa, anteriormente referido pelas professoras. Estando a menina branca em

condição de inferioridade, o filme realça que as situações de inferiorização e desqualificação, atrelados ao pertencimento racial, mobilizam questionamentos sobre as relações sociais como um todo.

Ainda na perspectiva de colher pontos de destaque sobre a configuração dos saberes escolares em face da ERER, outro elemento destacado referiu-se à invisibilidade dos heróis e personalidades negras na mídia, conforme alertou o professor F:

Eu me lembro muito bem dessa questão, de uma pergunta que foi levantada, provavelmente pela J., [professora que ministrou a formação] sobre os heróis negros: “Onde estão os heróis negros?” Porque na televisão nós não vemos heróis negros, nas novelas não tem heróis negros, nos filmes, nas propagandas de rua, nos outdoors, onde estão os heróis negros? Isso foi bastante, eu não me lembro se foi nesse dia, nessa formação, mas isso me marcou bastante, porque chama a atenção das pessoas que estavam na formação que, pois é mas nós vivemos em um país que é o segundo em população negra no mundo, só ficando atrás da Nigéria e onde está a população negra, que não se vê... Quantos deputados negros, quantos prefeitos, quantos empresários? Quantos médicos? E as apresentadoras de televisão? Então essa pergunta chama a atenção porque as pessoas começam a observar, porque metade da população é negra e onde estão? Por quê? Então eu acho que isso foi muito significativo porque a partir desse questionamento levantam-se uma série de outras questões que vão puxando e você vai dia-a-dia percebendo. Tu olhas uma revista e não tem nenhum negro. Tu olhas uma propaganda de shampoo, de carro e tu não vês. E, no entanto, é quase metade da população... (PROFESSOR F).

Em relação a este depoimento cabe lembrar um dos elementos de socialização de estudantes e professores, as mídias mais popularizadas. Segundo a pesquisadora Rosângela Malachias, da Universidade de São Paulo, o papel da mídia na promoção de uma invisibilidade da população negra induz uma mudança nos comportamentos e uma

possível negação do pertencimento racial, na medida em que existe

[...] a co-responsabilidade da mídia, ou seja, do conjunto dos meios de comunicação, na perpetuação de estereótipos negativos. Personagens negras são sempre relacionadas à comicidade, à criminalidade ou à servidão. As apresentadoras de programas infantis, assim como as atrizes e modelos que mais aparecem na mídia são loiras. Ter o cabelo crespo significa ter “cabelo ruim”. “Cabelo bom” é liso e para tê-lo, mulheres negras e brancas tornam-se escravas de escovas, processos químicos, pranchas e chapinhas para alisar e alongar seus cabelos. O ideal estético de sucesso propagado pela mídia é branco [...] e embora seja válido registrar as mudanças já percebidas nas novelas, como a inserção limitada de atores e atrizes afrodescendentes, ainda persiste a valorização da beleza branca. (MALACHIAS, s/a, p.3).

A autora aponta a lei n. 10.639/03 como uma diretriz curricular capaz de promover uma mudança metodológica que objetiva a valorização das diversidades humanas e a promoção da igualdade de direitos. Desse modo, o papel educativo dos dispositivos de promoção da EREER começa a ser redimensionado pelos docentes, por meio das formações, sendo um aspecto importante na construção de uma análise crítica dos suportes midiáticos.

Outro aspecto destacado, por meio da análise das entrevistas, sugeriu a importância da abordagem da EREER inclusive para tornar explícitas as situações de preconceito presentes no cotidiano e nem sempre admitidas pelos sujeitos.

*Eu, apesar de toda a discussão que foi feita, eu já ter passado, lido eu achei muito interessante porque algumas coisas precisam ser repetidas para entrar. Nunca é demais lembrar, eu acho. Eu acho muito importante ter, muito. [...] **as pessoas não aceitam muito bem que tem que discutir aquilo.** Já discuti até com gestor em formação ali, porque já ouvi professor dizendo “Eu não sei por que a gente tem que discutir isso.” Professor de*

História assim, bem complicado. Mas acho muito, muito importante (PROFESSORA B, grifo nosso).

[...] até que ponto seja pra que nós possamos perceber o quanto de preconceito a gente tem nessa forma ou quantos a gente tem e prefere achar que não tem problemas né? Mas enfim assim, mostrou essa coisa de olhar a sutileza, que a coisa não é tão escancarado, não é só... [...] É não é tão explícito, não é só quando tem briga, quando alguém chama um cara e usa a questão racial pra fazer um xingamento, não é só aí. Ela vai aparecer em muitas outras coisas e daí chamar a atenção da gente pra “Olhem isso, observa isso...” (PROFESSOR A, grifo nosso).

A incipiência do debate das relações raciais na sociedade brasileira atrelado ao pensamento educacional apontou para a relevância dos processos formativos e afirma a necessidade de ampliação e execução sistemática de cursos de formação com esse recorte.

Para a formação para a ERER há um outro aspecto decisivo nos depoimentos, que remeteu à preferência pela modalidade descentralizada, conforme destacou o professor F:

*A formação de fato precisa ser ampliada. Porque quando a gente fala em educação, na minha avaliação, precisa ser na unidade educativa. E lá está: professor, especialista, diretor, merendeira, serviços gerais. **Todas essas pessoas estão envolvidas no processo e todas essas pessoas precisam ter formação.** Porque se não um professor faz um trabalho em sala de aula e chega fora de sala de aula, ou mesmo outro profissional, um professor que não faz a discussão, não faz o debate, acaba desconstruindo aquele trabalho que foi feito. [...] **Conhecer, entender como se dá as relações raciais dentro da unidade educativa.** Então ampliar, ao invés de um só [curso] por ano, de só no final do ano ter o seminário que traz toda a experiência do trabalho que foi feito na*

Rede, ter mais um, dois e ter formação descentralizada lá nas unidades educativas, pois atingiria todo o mundo (PROFESSOR F, grifo nosso).

A compreensão de que a formação descentralizada propicia o debate coletivo nas unidades educativas e assegura a presença de todos os profissionais, independente do tipo de atuação, deve ser considerada radicalmente, embora isto deva ser acompanhado da análise do modelo de referência das formações centralizadas - de palestras ou cursos -, e da etiqueta das relações raciais – com seus silenciamentos – como ingredientes que colaboram para a criação desta expectativa. Esse desafio foi igualmente destacado pelos professores formadores, além de outros aspectos que foram expostos a seguir.

4.3 O QUE DIZEM OS DOCENTES QUE ATUARAM NA FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE AS AÇÕES FORMATIVAS NA PERSPECTIVA DA ERER

Buscando colher elementos sobre a formação promovida, de modo a construir um quadro de dados mais complexo, foram entrevistados formadores para a ERER. Há muitos pontos de confluência entre professores cursistas e profissionais formadores. Assim como os profissionais da educação, docentes que atuaram no período coberto pela pesquisa, mencionaram a ausência do debate racial na formação acadêmica. Todavia, apontaram a militância como atividade paralela à vivência como estudante, suscitando experiências relevantes e com potencial valor formativo.

Não, não contemplou. Não trouxe nada específico. Claro que, na literatura, como um todo, a gente estudava obras que traziam personagens negros, mas não com um questionamento. [...] Então nenhuma das três instituições em que eu estudei lidaram com essa questão nas literaturas (FORMADORA I).

Na minha experiência pessoal acadêmica, não existia. [...] Aliás, toda a minha formação se deveu mais à atividade de militância política no campo social contra a discriminação racial. [...] Tudo isto só nos exigiu formação, mas ela não foi adquirida no contexto escolar e acadêmico (FORMADOR H).

Nunca. Não contemplou, e é uma coisa louca [...], porque eu também não sentia falta, sabe? E vou te dizer por que eu não sentia falta. Todas as questões raciais só foram “bater” em mim fortemente, não que eu não lidasse, eu lidava com elas de outro jeito, não que elas não fossem raciais. Não fossem racializadas as relações. Mas eu não reagia... Eu costumo dizer que eu me achei, quando eu passo a integrar o NEN, porque eu vou olhar, vou estudar e vou olhar para as trajetórias da minha família. [...] Então isso é muito interessante... (FORMADORA G).

A atuação como militantes ou, ainda, por aproximação empírica com os estudos e debates raciais, acenam como possibilidades de aprofundamento da temática, imprimindo novas possibilidades de atuação docente. Nessa perspectiva, o sentido político e a dimensão ética do trabalho docente são elementos potenciais para a formação de educadores, de acordo com os depoimentos.

Gomes (2002) problematiza os espaços em que o processo educativo se faz presente, na medida em que:

A educação pode ser entendida como um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nos movimentos sociais, na escola, dentre outros (GOMES, 2002, p.1).

A militância política atua na condição de formadora, tendo em vista a inexistência da problematização pedagógica do debate racial na vivência d@s educador@s quando na condição de estudantes.

Entretanto a invisibilidade da temática no meio acadêmico se materializa em desdobramentos diversos, conforme anunciaram os relatos:

Então, claro a pessoa que não tem interesse pelo tema e não tem na sua formação, ela vai ter dificuldades em transitar por esse caminho. [...] A discussão é recente.[...] Claro que isso gera uma dificuldade. Como que o professor vai trabalhar isso, vai tematizar isso, se ele não tem a formação? Se ele não conhece, se há um silenciamento na sua própria formação. Então ele não vai dar visibilidade ao que ele não conhece (FORMADORA I).

Agora quando esta formação inicial não trabalhou nenhum destes princípios, o professor age como uma toupeira, com um campo de visão muito restrito sobre a complexa diversidade humana. [...] A formação inicial não oferece todas as possibilidades da vida, mas é capaz ajudar a constituição de orientações e princípios (FORMADORA H).

Olha, quando eu penso na minha formação, se eu tivesse tido antes, eu teria começado. É óbvio. [...] Se a gente tivesse usado aquelas aulas pra falar de gente, certamente muitos de nós teríamos aprendido essas questões no fazer pedagógico muito antes. [...] Então a gente não tratou de relações raciais, nem de gênero, nem de identidade sexual. Isso passou “batido”, porque tem a ver com o projeto de escola desse período. [...] Eu acho que tem outra coisa impactante na formação, além de ser uma instituição privada em Joinville. Joinville constrói uma identidade racial com base no germanismo. [...] E isso não passava por nós, não passava, não tinha qualquer discussão. [...] Agora, eu não tenho dúvidas de que não dá pra depender exclusivamente da formação inicial. [...] Porque nem tudo cabe lá dentro (FORMADORA G).

A análise dos depoimentos reafirmou a importância que a formação em EREER desempenha, tanto na promoção de uma educação que contemple e valorize as diversidades humanas, quanto no entendimento de que as relações sociais são perpassadas pela categoria raça.

Gomes (2002) problematiza a responsabilidade social e política das universidades na condução desse debate, na medida em que a invisibilidade negra interfere na construção de identidades positivas, questionando o papel da educação superior nesse processo.

São processos identitários que precisam ser compreendidos e debatidos no interior das escolas, sobretudo, em nossos cursos superiores – se criticamos o fato de que a escola básica ainda não conseguiu dar um trato pedagógico de qualidade à questão racial, o que diremos do ensino superior? Será que a experiência universitária tem sido capaz de quebrar preconceitos, romper com estereótipos sobre o negro e sua cultura, construir cidadãos e cidadãs menos etnocêntricos? [...] Ao concluírem a graduação e a pós-graduação, esses alunos e alunas compreendem melhor a complexidade da questão racial e suas implicações políticas, sociais, econômicas e culturais? Entendem a educação pública como direito que, enquanto tal, deve ser garantido aos cidadãos e às cidadãs de diferentes pertencimentos étnicos/ raciais ou ainda a veem como mérito de alguns? (GOMES, 2002, p.7).

A ampliação e disseminação de conhecimentos concernentes à temática racial são capazes de fomentar novas práticas pedagógicas e relações humanas mais harmônicas e menos desiguais. No entanto, foi bastante interessante quando um@ educador@ expressou que não se pode depender exclusivamente da formação inicial, pois “nem tudo cabe lá dentro”, acenando que existe um conjunto de situações formativas tão valiosas quanto a formação acadêmica.

A essa invisibilidade na formação Munanga (2000) atribui ao mito da democracia racial que compromete o papel d@s educador@s na promoção de uma educação que dialogue com a diversidade e esca-moteia as manifestações de discriminação que fazem parte do cotidiano da escola. Corrobora-se com a ideia de que o eixo estruturante da formação de professores foi, durante muito tempo, impregnado pelo eurocentrismo, assentado em uma abordagem permeada por princípios e valores que depreciam e desqualificam a cultura e costumes dos povos não-ocidentais (MUNANGA, 2000). Essa dinâmica expressa “a exigência de

reconhecer que todo projeto de educação, inevitavelmente, expressa ‘o jogo de forças sociais em conflito’” (SILVA, 2010, p.7).

A inserção das categorias raça, gênero e equidade nos processos de formação dos profissionais da educação é um debate recente, na medida em que para Silva (2010):

[...] constituem o acervo de novas referências na percepção da realidade, como parte daquele processo geral do saber, também operam como ferramentas diferenciadas, não apenas para a configuração dos procedimentos próprios do ofício acadêmico, como para a projeção de demandas de políticas sociais, seu monitoramento, sua crítica e o posicionamento público sobre as mesmas (SILVA, 2010, p.1).

Cabe realçar que os depoimentos dos docentes revelam igualmente um desconhecimento por parte d@s educador@s acerca dos fundamentos teóricos e dispositivos legais, ordenadores da política pela educação étnico-racial. Por conseguinte, apontam a desqualificação da temática e da sua abordagem por parte de alguns educador@s.

Tem professores que não veem o porquê de trabalhar com a temática. Não percebem a importância, desqualificam a própria lei. Então muitos professores, eu percebo, entendem a lei como uma imposição [...] E existe sim um discurso que desqualifica, como se fosse imposto. Então o que se percebe é um desconhecimento [...] sobre todo o movimento [social] e toda a história das políticas afirmativas, o percurso, a trajetória, essa panorâmica. [...] Então há um desconhecimento pela formação inicial e pela formação continuada. Porque a discussão é recente (FORMADORA I).

Mas havia [refere-se ao período anterior à aprovação da Lei n. 10639/03] uma certa percepção de que o coletivo de professores das escolas não acreditava muito de que o racismo que existia de fato nas escolas. Era muito raro o

professor reconhecer que existia, quando não se era negro. Era muito mais fácil que os alunos reconhecessem e identificassem situações de discriminações, mesmo que não nomeassem como discriminação ou racismo. [...] Por outro lado, havia a manifestação de que esta agenda de palestra e discussões parecia mais obrigatória do que, de fato, necessária dentro do contexto da escola, porque, em muitos momentos os professores demonstravam não reconhecer a existência de discriminação (FORMADOR H).

E o que é mais triste é que não cabe lá dentro [referindo-se à formação inicial] falar de gente, porque houve uma desqualificação dessa abordagem. [...] Há uma desqualificação. Como se tratar das subjetividades, ou das identidades, isso significasse negligenciar os conhecimentos curriculares e tal. [...] E o que me impacta? É que quando isso chega à escola, chega como se fosse uma grande invenção do Ministério da Educação. Mais um pacote... [...] O senso comum, a falta de informação, a falta, a ausência de participação política dos educadores é um problema. É um problema. [...] É um desconhecimento, mas porque o conhecimento não é só de ler um jornal e ficar sabendo. [...] Mas não é assim... [...] E não é assim, por “n” fatores: o desconhecimento, a falta de participação social [...] As questões de educação hoje são mais corporativistas do que a pauta de uma escola, de um projeto de escola. E isso transfere pro professor ou pra professora a responsabilidade de implementar ou não uma política. Daí ele se sente à vontade para dizer: “ah, vou fazer ou não vou fazer.” E o gestor, a mesma coisa. [...] Porque a política pública ainda esbarra na decisão do gestor ou do professor, ou dos dois. Por isso que eu falava dessa leitura de que há um pacote do MEC (FORMADORA G).

As análises que emergem a partir da interpretação de que as leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08, são proposições políticas governamentais destituídas de apelo social, apontam para o desconhecimento do papel

desempenhado pelos movimentos sociais na condição de formuladores de uma política pública. Apontam também para o formato da “implementação” eleito pelas redes, o qual não integra diálogos que localizam as demandas curriculares relacionadas com a ERER. E isto está inteiramente proposto, com argumentos muito densos no material distribuído para as redes, que integra o texto da lei 10.639/03, do Parecer do CNE e das Diretrizes. Pode-se supor que as informações que chegam aos educador@s são fragmentadas e destituídas de um aprofundamento teórico que favoreça o conhecimento da dimensão macrossocial que resultou nas alterações da LDB. Com isso foi observado que a cultura racista que impregna a construção curricular não acolhe mesmo aqueles materiais que circunstanciam a emergência da lei 10.639/03 para alterar a LDBEN em vigência.

Combina-se a fragilidade de um controle social efetivo das ações no tocante ao cumprimento das diretrizes, o que abre um precedente para a dinâmica difusa que se revela nas falas dos professores. Nessa perspectiva as decisões são individualizadas, expressando a vontade do gestor e do docente e - frente ao exposto - sem atender minimamente o que está encaminhado pelo MEC para a ERER.

Ao serem questionados sobre quais entraves persistiam para a efetivação da política pública de ação afirmativa, vários fatores foram apontados pelos docentes: a ausência de conflitos raciais, a descontinuidade provocada pela troca de gestores e a responsabilização individual dos militantes antirracistas pelo debate nas escolas.

*A sociedade como um todo é, sem usar termos pejorativos, sem desqualificar, **mas é uma sociedade branca com pensamento branco, racista.** Não olhar o outro, a gente poderia dizer assim, eu me olho a mim mesmo e me considero branco, branca, enfim. **E sempre essa ideia de que não existem conflitos, que a gente vive em uma sociedade irmanada, harmoniosa.** E daí a não necessidade dessa discussão. Quer dizer tu ouves [de professor@s], por exemplo, que trazer a temática para a sala de aula é **acirrar o conflito, de algo que não é conflituoso.** Quer dizer, esse é o argumento de muitos professores para dizer que isso não é necessário. [...] Acho que isso é um não esclare-*

cimento, um não entendimento, uma não compreensão das relações que se estabelecem socialmente (FORMADORA I, grifo nosso).

*Acho que o movimento negro, pra mim, é o principal responsável para que essa política e para que essa lei viesse a acontecer. [...] **No entanto, ainda me parece mais uma responsabilidade grande de militantes, de gestores militantes...** Com algumas exceções, sempre, mas ainda não, vou usar um termo que um gestor usava lá, ainda “não entrou na corrente sanguínea do sistema...” [...] significa você se abrir completamente para as possibilidades de você desvelar o teu próprio racismo. [...] Agora tem uma questão que são aqueles valores que estão arraigados nas mentes e nos corações. De que existe quem é superior e que é inferior, de que a cor da pele define... [...] **Quer dizer, esse é o estrago que o racismo fez na sociedade.** Se a gente perde um gestor que tinha assumido a ideia e na próxima gestão já não era mais ele, volta à estaca zero.*

***Então é um problema essa questão da descontinuidade na implementação de qualquer política.** [...] Não é projeto da escola, nem projeto da rede. O que eu avalio que tenha avançado, mesmo com as dificuldades? Em 2009, a gente conseguiu colocar isso no plano municipal de educação. Vou te dizer uma dificuldade: **até agora a gente não tem um instrumento de controle social do que foi implementado.** (FORMADORA G, grifo nosso).*

Pode-se concluir que a ausência de um entendimento efetivo sobre o debate resulta na aderência aos pressupostos que fundamentam o mito da democracia racial e que, por conseguinte, referendam a sociedade brasileira como isenta de preconceitos.

Os depoimentos expõem a fragilidade dos instrumentos de controle social, determinantes na implementação de qualquer política. Considerando as dificuldades mencionadas anteriormente, a possibilidade de que ocorram rupturas e descontinuidades são ainda mais evidentes.

Quando os docentes foram questionados sobre os avanços propiciados pela aprovação das leis que alteraram o conteúdo da LDB, a diversidade pautou os relatos.

*A gente percebe claramente, visivelmente, o **acréscimo de títulos a partir da lei, a partir de 2003 e a demanda dos cursos também.** [...] Então as formações elas vem ocorrendo de forma ampliada. [...] Então eu acho que a lei impulsiona isso (FORMADORA I, grifo nosso).*

*Agora, eu costumo dizer, que a lei não vai alterar as estruturas mentais do racista, do sexista, do homofóbico. **Mas ela vai forjando uma cultura. Vai inibir comportamentos e esse é o papel.** [...] Então nós estamos falando da LDB. Já não é mais a n. 10639, já não é mais a n. 11645 (FORMADORA G, grifo nosso).*

A partir dos anos 2000, já existe uma percepção diferente e que vêm se intensificando a partir da lei n. 10.639. [...]

***Você começa a ter uma percepção, por parte dos professores, de reconhecer e identificar a existência do racismo e de diferentes discriminações no contexto educativo. Mas eles começam a manifestar que não sabem como tratar isso.** [...] Passou para um outro patamar. [...] Porque o patamar do reconhecimento já demonstra a percepção de que há algo que não é ‘normal’ acontecendo no contexto escolar. Você desacostumou o olhar para as coisas e, a partir daí, começa a identificar as situações que já não são tão normais assim. [...] Penso que vem avançado a qualidade desse trabalho a partir da formação dos professores.*

*O principal avanço foi a **discussão sobre relações raciais ter se convertido em uma agenda das políticas públicas e ter sido assumida pelo poder público.** Aqui não entramos ainda no mérito de sua eficiência e efetividade. Esta é outra discussão. [...] Assim, a partir da lei 10.639, em*

*2003, começou a surgir recursos especificamente as diferentes demandas da educação das relações raciais. Eu acredito que o poder público movimentou-se a partir dos recursos financeiros e orçamentários, não adianta você pensar que só vontade política é suficiente. [...] **As formações continuadas de professores aumentaram porque aumentaram as linhas de financiamento especificamente para essa temática.***
(FORMADOR H, grifo nosso)

Ainda que o cenário seja desafiador, os principais avanços destacados pel@s entrevistad@s remeteram a duas dimensões distintas: as práticas pedagógicas na perspectiva da EREER e as ações prioritárias explicitadas por meio dos documentos oficiais. Esse conjunto de medidas coloca no epicentro da implementação da política curricular antirracista a realização de cursos de formação e a oferta de materiais didático-pedagógicos, que prevê o arranjo orçamentário para esses fins. Desse modo sua efetividade é mais concreta.

Os relatos evidenciaram que as ações prioritárias estão mais consolidadas, pois contam com uma política de financiamento específica.

Com relação às práticas pedagógicas foram percebidos avanços com a crescente socialização de experiências exitosas na perspectiva da EREER devido à ampliação do debate sobre o tratamento pedagógico de situações de racismo e discriminação ocorridas nas escolas. Essa particularidade reflete o quanto a ampliação e a oferta de formação de maneira sistemática poderia aprofundar o debate e a reflexão acerca do sentido político e ético da prática pedagógica. Concorde-se com Candau *et al.* (2000) quando se afirma que “a *desnaturalização* da cultura escolar dominante nos sistemas de ensino se faz urgente, buscando-se caminhos de incorporar positivamente a diversidade cultural no cotidiano escolar” (CANDAU *et al.*, 2000, p.2, grifo nosso).

Em sequência, os relatos revelaram qual a concepção de formação continuada que fundamenta o trabalho dos docentes que atuaram na formação na perspectiva da EREER.

[Sobre] A formação continuada, eu vejo, principalmente dentro da rede municipal é tu ires trabalhar com um grupo e que tu continues com

esse processo, embora isso não seja formação inicial, mas ela tem que ter uma continuidade. [...] Então formação continuada é continuidade. Não é uma formação inicial sistematizada, que tem um currículo ordenado, enfim, **mas ela tem que ter uma sequência de aprofundamento. E isso não se percebe na Rede** (FORMADORA I, grifo nosso).

A formação serve para isto, para oferecer uma percepção diferenciada do conteúdo daquilo que está acontecendo. Isso é formação, nenhuma lei vai te dar isso, esta dimensão. [...] Então, se se fosse pensar somente a partir do conteúdo escolar, aquele presente no livro didático e em sua forma de transmissão no contexto escolar, isso é apenas uma dimensão. [...] Você pode até ter um bom livro, ensinar tudo aquilo presente no livro, mas se na tua cabeça ainda não se resolveu para o que significa as relações de igualdade de gênero, de igualdade entre as pessoas de composição racial diferente, você não consegue alcançar mudanças, não há conteúdo algum, por si mesmo, que resolva em sua cabeça os problemas em torno da complexidade das relações humanas (FORMADOR H, grifo nosso).

Penso que formação continuada independe de alguém que organize pra eu me formar. Acho que ela é autoformativa. Se eu sou professora, necessariamente, eu preciso me manter em formação. Isso é uma coisa minha, eu como profissional. Agora, se eu estou como professora, vinculada a uma organização, uma instituição pública ou privada, essa instituição precisa me possibilitar formação. Precisa ter um projeto de formação que seja permanente. E que precisa, claro, ser construído no diálogo. Precisa ser compartilhado, discutido, avaliado. [...] A formação continuada é isso: educação ao longo da vida. Não tem data e nem hora pra começar e acabar. Não vai termina. (FORMADORA G, grifo nosso).

As concepções anunciadas remeteram ao sentido que adquire a formação docente continuada, sendo desenvolvida ao longo da carreira e configurando-se como uma exigência para o exercício profissional. Concorde-se com Rodrigues (2004) quando se aponta que a concepção de formação continuada deve considerar o docente como um profissional:

[...] que possui saberes e que apresenta uma história profissional que vai se constituindo ao longo do seu desenvolvimento enquanto trabalhador em um locus específico de trabalho (RODRIGUES, 2004, p.1).

Esse princípio se coaduna com a visão de que a educação é um processo contínuo e que “se estende ao longo da vida” (RODRIGUES, 2004, p.3), corroborando com os relatos acima anunciados. A análise desses aspectos se fez necessária, visto que determinado ponto de vista conceitual se traduz em desdobramentos que se refletem na vida profissional dos docentes e na escola na qual atuam.

A formação continuada em serviço, no âmbito da RME, recebeu algumas críticas que assinalaram a descontinuidade inerente ao próprio modelo (cursos). O formato adotado é destituído de um aprofundamento teórico mais efetivo em razão da carga horária restrita, o que, na maior parte das situações, resulta em uma abordagem pedagógica superficial.

Candau (1996, *apud* RODRIGUES, 2004) observa - sobre essa perspectiva de formação fundamentada no acúmulo de cursos, os quais, geralmente, desconsideram as culturas escolares, bem como o universo cultural em que estão inseridos os sujeitos - que:

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento (CANDAU *apud* RODRIGUES, 2004, p.5).

Os principais problemas elencados pel@s educador@s fizeram referência a essa característica, como se pode ser observado nos relatos a seguir:

*Às formações aligeiradas, rápidas. Tu vais numa manhã, quatro horas e dá uma formação. Depois já vem outro grupo, quatro horas. Tu fazes o mesmo trabalho. “Ah não vai te dar trabalho, tu vai lá num instantinho tu faz”. É essa a proposta quando te convidam. Então eu me lembro de uma formação, que foi a que mais me decepcionou. [...] Isso já têm uns dez anos. Eu trabalhei com um livro infantil, fiz uma proposta, fiz uma oficina. E depois eu fui à Mostra da Educação Infantil e várias instituições tinham feito o mesmo trabalho... Que era com o mesmo livro e a mesma proposta: dobradura, releitura... **Todos os passos que eu tinha dado na oficina foram seguidos como modelos.** [...] **Eles reproduziram, replicaram. Então isso é frustrante para quem vai dar uma formação pensando que estará ampliando o repertório do professor. E na verdade não está** (FORMADORA I, grifo nosso).*

*Uma das críticas que nós tínhamos em relação às formações praticadas pelas redes públicas de ensino era o fato de elas serem centralizadas. [...] **A lógica é essa: juntar muitos em pouco tempo.** [...] **Nossa posição política insistia que as formações deveriam ser descentralizadas,** quanto mais alcançar o universo da escola e seus profissionais, melhores resultados seriam alcançados (FORMADORA H, grifo nosso).*

*Por mais que você tenha anualmente uma entrada de novos professores substitutos na rede pra assumir aula, em 10 anos, você já podia ter consolidado aí um grupo mais potencializado, um grupo para que a questão étnico-racial fosse mais discutida, mais tratada, tivesse o trato pedagógico com as crianças. [...] Então nós temos aí uma questão que é da **organização de um projeto de formação***

continuada e a questão da gestão da escola que acaba se consumindo nas questões administrativas. E a formação acaba sendo aquilo que é oferecido pela secretaria. Quando é que a escola pára para estudar? Para se olhar? Para se ver? Para na semana antes dos alunos chegarem à escola. [...] Então tem aí um descompasso entre o que a gente precisa e a necessidade da escola (FORMADORA G, grifo nosso).

Segundo os relatos, a formação continuada se caracteriza pelo aligeiramento formativo, pela reduzida carga horária, bem como pelo grande número de profissionais concentrados em um mesmo período e espaço físico. Tais elementos produzem desdobramentos que se refletem na reprodução de modelos e técnicas pedagógicas por parte dos profissionais da educação, possivelmente resultantes de uma dificuldade de aprofundamento das temáticas inerente ao próprio formato.

Rodrigues (2004) aponta algumas possibilidades de superação decorrentes desse modelo clássico de formação, por meio de três eixos norteadores, a saber: a escola como espaço de formação, a valorização dos saberes e do ciclo de vida d@s professor@s, de modo que:

Esses eixos superam a mentalidade da racionalidade técnica, que para nós é o que podemos chamar de perspectiva tradicional de formação de professores, a qual compreende o professor apenas como um técnico que aplica conhecimentos científicos produzidos por outros (RODRIGUES, 2004, p.7).

Para além desses aspectos, os cursos de formação continuada se tornam momentos preciosos de estudo e reflexão para os profissionais, uma vez que são raros os momentos de estudo e construção pedagógica coletiva realizada no espaço escolar.

O modelo formativo centralizado e realizado no Centro de Formação Continuada é predominante e a sistemática que decorre dessa opção metodológica foi avaliada em diversos aspectos pelos docentes formadores, conforme apontaram os relatos.

Eu, enquanto formadora, eu gostaria de mais, que esse modelo não fosse tão restrito, que fosse ampliado. [...] Essa formação que deveria ser imersiva e não assim pontual e se percebe que é assim muito pontual. Então alguns professores num ano inteiro tem uma formação, tem duas, tem três... Trabalhei sistematicamente na rede municipal na educação infantil... [...] Mais de dez anos com a literatura infantil, mas sempre na mesma temática, com o mesmo enfoque. [...] Então todos os anos me chegavam os professores que nunca tinham feito curso comigo. Às vezes alguns repetiam. Então eu fiquei por anos na rede trabalhando, mas não ampliando um repertório... Então tu percebias que não havia uma continuidade (FORMADORA I, grifo nosso).

E acho que esse modelo de formação também... Olha só: você lotar um auditório pra gente dar palestra... Eu digo assim: “olha isso aqui não é formação, é uma palestra.” Então se é palestra, tu faz pra quantas pessoas tiver. Mas formação pra mim é outra coisa. [...]

[Pergunto o que uma formação deveria contemplar] Estratégias de intervenção pedagógica. [...] *[Mais válidos] Do que os grandes cursos concentrados, de não sei quantas horas... Bota todo mundo ali, faz várias lâminas, muitos slides e muitos filmes. E a gente se acaba, porque a gente quer dar tudo o que tem e o tempo é reduzido. Eu acho que não há um acompanhamento do que acontece após a formação. [...]* *Nem você é informada, como formadora, e nem tem como acessar a escola [dos profissionais que participaram da formação]. Poderia ter um canal de comunicação, reunir a equipe de formação [...]* *nunca reuniram a gente... [...]* *Nunca teve uma reunião da EJA com todos os formadores para a gente discutir por onde cada um vai caminhar. [...]* *A conversa é contigo. Então me mostra já um problema, porque a gente quer que a escola trabalhe coletivamente... [...]. Mas a gente não tem uma reunião avaliativa depois, a gente não*

tem um “feedback” da rede sobre a formação que a gente deu (FORMADORA G, grifo nosso).

A descontinuidade das ações e o tempo reduzido destinado às formações dificultam uma participação mais “imersiva” dos profissionais da RME e não propicia o acompanhamento das práticas pedagógicas por parte dos docentes formadores. Outrossim, foi evidenciado que o contato dos gestor@s com a equipe de professor@s formador@s é realizado de modo individualizado, não sendo previsto nenhum encontro coletivo de caráter organizativo e/ou avaliativo envolvendo a equipe de formadores. Esse momento poderia suscitar novas formas de planejamento, resultando em formações mais qualitativas.

Nessa perspectiva, os docentes apontaram sugestões passíveis de propiciar um envolvimento mais orgânico do grupo de profissionais envolvidos e a maior qualificação das ações formativas.

*Mas deve ter um tipo de formação que seja mais imersiva. De repente dentro do próprio ambiente da escola, que o professor não precisasse se deslocar. **Que deveria formar todos, que se faça essa formação à noite ou à tarde. Que o professor de repente receba por isso.** [...] Acho que a escola pública poderia estar pensando nisso. As gestões poderiam estar pensando nisso, como uma forma de incentivar o professor também para a formação (FORMADORA I, grifo nosso).*

*Então, as formações descentralizadas na rede foi uma experiência muito legal. [...] **Se a rede tivesse produzido avaliações sobre aquele processo, sobre aquelas experiências teríamos tido resultados muito melhores.** Infelizmente, algumas vezes se faz muitas coisas interessantes nestas formações e depois são produzidos relatórios tão burocráticos, sem conteúdo informativo sobre o que significou todo aquele processo. [...] Acredito que as produções, até mesmo aquelas produzidas no âmbito das universidades, dizem muito sobre as formações continuadas. [...]. **Se a rede e os gestores avaliassem com qualidade, teríamos mudanças***

importantes na forma de planejar e organizar tais formações (FORMADOR H, grifo nosso).

*E a [formação] centralizada pode acontecer, acho que ela pode ter resultados **quando você tem um plano de formação com acompanhamento sistemático, com carga horária legal.** Você pode ter centralizada e não atender os 300 de uma vez só. Você tem que pensar uma engenharia do tempo e dos espaços, pensar uma Casa do Professor, uma escola de formação. **E com formação permanente acontecendo, como já existiu na rede de Florianópolis** (FORMADORA G, grifo nosso).*

Os depoimentos expressaram o desejo de que as formações se desenvolvessem de modo sistemático, permanente e contínuo, sendo estruturadas em torno de um plano de formação e com ações que materializassem o alcance do maior número de profissionais, sem que isso resulte em perda da qualidade. Para isso os relatórios das formações deveriam contemplar elementos que possibilitassem o acompanhamento e a avaliação dos percursos formativos congregando análises que permitissem o planejamento de ações futuras de forma mais orgânica e materializassem uma continuidade dos processos.

Com relação à etapa de planejamento dos encontros de formação os docentes citaram a ausência de um envolvimento coletivo com a gestão e demais educadores formadores nessa etapa, sendo caracterizada como um momento de inteira responsabilidade dos professor@s formador@s. Os relatos expressaram a metodologia utilizada e as formas organizativas do trabalho.

*Eu sempre faço uma ementa do que eu vou trabalhar, com o material que eu vou precisar, os recursos... Mas quando eu fico com um grupo um tempo maior eu sempre reorganizo, porque o grupo às vezes tem outras exigências. É como uma sala de aula, **a gente monta com algumas coisas básicas, mas a partir do primeiro dia a gente já reordena a partir da voz dos alunos [...]** Eu sempre pergunto [aos gestor@s] qual o grupo que vai, de quais instituições, **porque seria pavoroso se eu fosse lá trabalhar com um grupo coisas***

que eu já trabalhei (FORMADORA I, grifo nosso).

*O NEN tem reconhecimento nacional na área de formação e de produção de material sobre educação das relações raciais. Logo, possui uma metodologia de trabalho e forma de abordagem dos conteúdos. Assim, quando falamos em aceitar o convite institucional era uma forma de afirmar isto e, também, **quando aceitávamos um convite fazíamos um planejamento interno a respeito de como aquela formação seria executada. De algum modo, os convites recebidos sempre expressaram este reconhecimento*** (FORMADOR H, grifo nosso).

*Eles me enviam uma proposta [refere-se aos gestores] e eu vou dialogando com a proposta que eles enviam. [Questiono se existe uma autonomia para o planejamento] Tem, tem. **A gente pode pautar a conversa, não tem problema** [...]* (FORMADORA G, grifo nosso).

Um aspecto presente em todos os relatos se referiu à reestruturação dos planejamentos a partir das contribuições e sugestões dos profissionais da RME e ao grau de autonomia que os docentes formador@s detêm nesse processo. No caso da presença de profissionais vinculados a uma organização, o planejamento prévio provém de uma reflexão institucional acerca dos processos de trabalho pedagógico com a temática.

O ato de planejar os encontros, a partir das sugestões e necessidades dos docentes, remeteu aos pressupostos anunciados por Tardif (2000) no tocante à análise dos diferenciados elementos que constituem os saberes docentes e sua possível e desejável articulação com os cursos de formação de professores, quais sejam: a temporalidade como aspecto constitutivo do saber dos professores e professoras, na medida em que são plurais e heterogêneos, situados e personalizados.

Percebeu-se a incorporação desses elementos no momento do planejamento, bem como da submissão de propostas para os cursos de formação. Ou seja, o desafio colocado pelo autor reside em incorporar elementos da prática e do saber docente nas propostas de formação na medida em que contemplem:

[...] dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que não sejam exclusivamente ou principalmente regidos pela lógica que orienta a constituição dos saberes e as trajetórias de carreira no meio universitário. Em outras palavras, esses dispositivos devem ser pertinentes para os professores e úteis para sua prática profissional. Eles devem levar em conta suas necessidades e ser coerentes no que se refere à sua bagagem, aos seus saberes, aos seus modos de simbolização e de ação (TARDIF, 2000, p.20).

Por meio da análise dos depoimentos foi possível referenciar que os docentes elaboram individualmente o planejamento dos encontros a partir de uma proposta enviada pelos profissionais da SME. Os encontros são permanentemente reelaborados e atualizados de acordo com a necessidade do conjunto de participantes.

*O planejamento sou eu comigo mesma [...] [Questiono se existe uma conversa antes da formação entre gestores e formadores] Então essa discussão teve, **eles não me ajudaram a planejar antecipadamente, mas acabaram me auxiliando depois da primeira formação** “Olha foi legal, os professores gostaram”. E os professores colaboraram mais ainda disseram “Tu ter feito essa seleção [de conteúdos] foi interessante” e **foi o que me provocou a mexer nos outros encontros** (FORMADORA I, grifo nosso).*

*[Referindo-se ao planejamento] É meu. No NEN a gente tem já uma coisa construída, já tem um roteiro, como a gente formulava já tem uma proposta construída. Então é com isso que a gente vai, atualizando claro, **mas tem aí uma base conceitual, de trabalhar com a realidade em si das situações que os professores vivenciam de fato na prática pedagógica**. Um eixo que é de apresentar diferentes materiais e recursos para que eles possam acessar. Isso a gente faz. A gente oferece, disponibiliza referências bibliográficas. Referên-*

cias de sites e vídeos e documentários, enfim (FORMADORA G, grifo nosso).

Quando foi questionado sobre o formato adotado pela SME para a execução dos percursos formativos, a totalidade d@s entrevistad@s problematizou a tendência ao modelo centralizado e apontou as vantagens vivenciadas pelo processo de formação descentralizado e realizado nas unidades educativas.

Eu acho que o ideal, o mais próximo, seria trabalhar com instituições que fiquem próximas. [...] Com grupos próximos. [...] Com uma preparação para a formação e com resultados bem claros. [...] Eu digo: quem conhece esse movimento da escola são as pessoas que estão na escola. [...] É tão difícil idealizar uma formação, mas acho que o mais próximo do melhorado, [...] é fazer isso mais próximo do individualizado. Até porque acho que não é ideal uma instituição trabalhar sozinha, mas trabalhar com esse entorno, nas comunidades e depois também socializar numa grande Rede (FORMADORA I, grifo nosso).

*As duas experiências, descentralizada e centralizada, trataram a discussão sobre as relações raciais focadas em práticas de discriminações e racismo no contexto da sociedade e do espaço escolar e não especificamente em conteúdos demandados por cada área. [...] **O currículo foi pensado de modo mais extenso, como praticas existentes na dinâmica do cotidiano da escola. Sob estas perspectivas, os resultados da formação descentralizada foram bem melhores.** [...] Por isso acreditamos que quando envolvemos os diferentes profissionais na sua própria unidade escolar, o diálogo consegue expressar melhor a dinâmica que acontece na escola. [...] Então, este é um dos aspectos legais de uma formação descentralizada: a possibilidade de as pessoas começarem a se ouvirem mais, por mais dificuldades e resistência que possam sofrer por abordar situações tão delicadas em um espaço*

coletivo. A qualidade do diálogo nas reuniões torna-se bem diferente (FORMADOR H, grifo nosso).

Eu tenho defendido formação na escola. Descentralizada. Reunir três escolas: merendeira, jardineiro, diretor... Mas eu sou radical nesse ponto: eu acho que tem que ser obrigatória. Eu acho que tem que ser obrigatória, porque se é pra implementar a política, todos tem que participar. Política não pode depender do teu desejo. Se você concorda ou não. Já está comprovado que isso vai fazer melhoria nisso, nisso e naquilo. Então nós queremos uma escola melhor, tão logo, vamos fazer.

[...] Eu acho que pra você poder dizer “Olha a rede vai tratar esse ano com esse eixo”, tu podes reunir trezentos. [...] Isso é uma coisa. Você faz umas atividades, um palestrão, chama alguém importante... Não tem problema nenhum com isso. Agora o miúdo disso tem que ser na escola. [...] Então eu diria que a descentralizada pode ser, eu prefiro, porque acho que a gente chega mais perto dos dramas da escola (FORMADORA G, grifo nosso).

Por se tratar de uma temática que envolve diretamente a dimensão identitária e subjetiva, e que as relações entre os sujeitos comuns encontram singularidades, a formação descentralizada propicia um diálogo mais aberto. As dificuldades e os avanços são mais facilmente partilhados. Cabe ressaltar que esse aspecto não descarta a relevância dos encontros coletivos com os demais profissionais da RME, podendo ser destinados à socialização de experiências e de práticas pedagógicas. No entanto, os dados apontaram que as formações descentralizadas têm pouca expressividade no contexto da formação continuada desenvolvida no âmbito da RME.

Por meio dos relatos, os docentes realizaram um balanço das ações formativas e destacaram algumas dificuldades encontradas ao longo desse processo, os quais tangenciavam a descontinuidade das ações, o aligeiramento formativo, bem como os argumentos que

questionam a ERER colocados por parte dos profissionais da RME, conforme detalharam os depoimentos em sequência.

*O domínio do repertório do politicamente correto é outra coisa que me chama atenção na formação. Quando você vai, os professores cuidam com os termos que eles usam. O politicamente correto é o que domina. **Tu entras naquele auditório e todo mundo é politicamente correto e posicionado. Posicionadíssimo. Mas quando você vai pegando “por dentro”, que não é bem assim, aí vem as manifestações corporais, os corpos reagem... Aquela coisa que a pessoa quer sair dali correndo. Mas tem que ficar ali, porque o curso não acabou ainda. [Pergunto se isso acontece com frequência] Depende do grupo. **Tem grupo que a gente olha e na cara deles tá escrito assim: “Lá vem ela com essa conversa.” Então ninguém move um músculo. É impressionante. Um grupo que eu diria que quer se manter mais duro, resistente. Mais resistente. Quando a gente trabalha, e aí eu prefiro, com as séries iniciais e educação infantil é outra história. É outra história, porque elas se identificam com aquilo que a gente está falando. Eles percebem, tanto que a maioria dos relatos que nós temos de situações de racismo na escola vem de depoimento delas. [...]** São depoimentos que elas trazem. Então é diferente. E elas se expõem. Os mais resistentes não vem nem para o diálogo contigo. Eles não querem discutir isso. [...] E o outro dilema nosso, por muito tempo ainda tem sido, que as questões, **os aspectos culturais da população negra, são mais facilmente incorporados. Porque isso é permitido socialmente.** Agora quando você vai discutir, por exemplo, as tecnologias, quando você vai discutir o direito às ações afirmativas, cotas na universidade, aí a coisa já toma outro rumo. [...] [Aponta outro tema delicado] Religiões de matriz africana... Tem aí algumas coisas que são possíveis, alguns temas que já são permitidos e é***

mais tranquila a abordagem (FORMADORA G, grifo nosso).

*Por detrás do conteúdo, há a dimensão das relações humanas, por isso é bom pensar que lei nenhuma vai mudar os corações das pessoas... Em uma formação de professores, em particular, fiz uma reflexão nesta direção e um professor ficou super irritado e acredito que não compreendeu o dissera. Tenho a seguinte compreensão: se pensarmos que temos uma ideia constituída socialmente de direitos sociais, que sejam direitos reconhecidos e com os quais partilhamos a integridade de nossa condição humana, eu não posso querer imaginar que estes direitos sejam expressões de minha vontade pessoal ou não. [...] **O professor pode gostar ou não de negro e de sua cultura, pode gostar ou não de índio e de sua cultura, mas ele tem que assumir aqueles valores sobre o respeito à diversidade cultural e humana. Se ele não assumir, ele deve ter responsabilidades sobre seus atos, comportamentos e modo de pensar. No fundo estou querendo expressar a dimensão ética do trabalho docente. [...] Em determinados momentos você precisa dizer isso para os professores** (FORMADOR H, grifo nosso).*

Percebeu-se que os relatos sinalizaram os aspectos mais questionados pelos profissionais da educação, quais sejam: o tratamento pedagógico das religiões de matriz africana, as cotas raciais que permitem o acesso de estudantes negr@s e indígenas ao ensino superior, bem como a obrigatoriedade curricular da temática racial. Pode-se supor que as resistências sinalizam os grandes desafios colocados ao debate pedagógico dos dias atuais.

Frente ao exposto foi possível compreender que o conjunto de enfrentamentos sinalizados pelos docentes reside na identificação de um tensionamento no que tange à concepção de sujeito, da inserção deste sujeito na sociedade, e, muito especialmente, nesse caso, de um ideal d@ alun@: branc@, cristão e heterossexual como representação mais aceita. Essas referências, que fundamentam as práticas escolares, bem

como os percursos formativos d@s educador@s, são destacadas por Silva (2010):

Este ideal normativo de indivíduo foi sendo forjado ao longo da história e as instituições (entre elas a escola) por longo tempo, propugnaram explícita ou implicitamente a sua positividade. Por certo que a resistência, as transgressões – *dos outros* -, como as contradições para a própria realização do discurso normatizador impuseram sempre um esforço contínuo pela busca por fazer corresponder a complexa trama social ao modelo. Atravessamos séculos de embates extraordinários entre a norma, a opressão e a tensão dos enfrentamentos (SILVA, 2010, p.14).

De acordo com os relatos foi possível conceber quais são as referências que balizam o tratamento pedagogizado dos conteúdos escolares, na medida em que o sujeito ideal é cristão, branco, heterossexual, que a meritocracia permeia as práticas escolares, bem como que a necessidade da ERER ainda precisa ser questionada. Quando a educadora ressalta que “os corpos reagem”, percebemos que, embora pare um discurso “politicamente correto” as opiniões são divergentes.

Ao levarmos a sério essa questão e buscarmos construir estratégias de reversão do quadro de desigualdade social e racial, estaremos nos posicionando politicamente e isso implica discordâncias, negociações, acordos e tensões (GOMES, 2002, p. 8).

O desafio colocado pela formação continuada com recorte racial sinaliza para a dimensão ética do trabalho docente, na e pela promoção de práticas pedagógicas que contemplem e dialoguem com as diversidades humanas, na medida em que as formações devem considerar “a dimensão ético do respeito, da coerência, da capacidade de viver e aprender com o outro e da amorosidade responsável e necessária na prática educativa” (PASSOS *et al.*, 2010, p.76).

A análise dos depoimentos de professor@s formadores e docentes cursistas permitiu compreender que a dinâmica em que se

encontra a concepção de formação continuada, adjudicada no país por meio de ações diversas, reflete os pressupostos que fundamentam a política de formação de professores, na qual a perspectiva da ERER, conseqüentemente se encontra inserida. As dificuldades e os avanços decorrentes desse modelo podem ser observados em todas as regiões do Brasil, resguardadas as particularidades advindas de cada contexto.

Pensar a formação dos profissionais da educação na perspectiva da ERER implica, radicalmente o desafio de estar aberto a novas possibilidades e abordagens pedagógicas, na medida em que modelos estanques não refletem a dimensão das diversidades humanas.

Por fim, é prudente ressignificar o sentido do processo educativo que, segundo Brandão (1997), desde os primórdios assegura “a sobrevivência, a convivência e a transcendência” e que a educação propicia que “os homens entre si se ensinam e aprendem” emergindo como uma “condição da permanente recriação da própria cultura” sendo uma “condição da criação da própria pessoa”. Tendo em conta esses princípios é possível superar as contradições e obstáculos vistos como entraves à promoção da ERER, na medida em que o processo educativo nos forma e caracteriza como seres humanos, sendo a formação permanente uma condição imperativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo buscou compreender como se estrutura a formação continuada dos profissionais da educação no que tange à inserção da temática racial, fundamentada pelas leis n. 10.639/03 e 11.645/08, focalizando a experiência da RME da cidade de Florianópolis. A partir da análise da formação continuada em serviço realizada pela SME foi possível apreender parte dos problemas e desafios enfrentados por essa política. Foi tomado como recorte temporal o período 1994-2010, por abranger dois marcos legais, a aprovação da lei n. 4.446/94 e n. 10.639/03, buscando-se compreender o impacto desse ordenamento legislativo na formação empreendida pela RME.

Compreender tal dinâmica de constituição da formação continuada na perspectiva da ERER é um desafio que implica conhecer as atuais políticas de formação continuada em vigência no Brasil nas últimas duas décadas. As concepções que sustentam as formações continuadas na forma como se encontram referenciadas nos documentos das diretrizes nesse período estão centradas na chamada “*epistemologia da prática*” (TARDIF, 2000, 2008, SCHÖN, 2000, ZEICHNER, 1993), com predomínio das técnicas pedagógicas que visam “ensinar a fazer” em detrimento de uma reflexão mais ampla sobre os processos de ensino-aprendizagem. Os desdobramentos decorrentes dessa visão se materializam por meio do aligeiramento formativo, do predomínio dos saberes da prática desvinculados de um alicerce teórico, bem como na valorização das competências para o exercício docente (PERRENOUD, 1993, 1999, 2000, 2001)

As formações na RME de Florianópolis se distanciam dessa perspectiva em alguns aspectos, especialmente no que tange à seleção de conteúdos que priorizam o conhecimento teórico e a análise do tecido social nas dimensões micro e macro, buscando desvelar a gênese das desigualdades atreladas ao pertencimento racial e suas implicações ao fazer pedagógico. Foi possível verificar a predominância de fundamentos teóricos em detrimento dos saberes didático-pedagógicos. Desse modo, foram priorizadas a reflexão, a socialização de saberes e a apropriação crítica. Todavia, a realidade apresentada por meio dos dados e relatos evidenciou algumas contradições, especialmente no tocante ao modelo implementado para esta formação, na medida em que este se caracteriza pelo aligeiramento formativo e a descontinuidade das ações, expressando o atual modelo formativo em vigência no país.

Desse modo, compreendeu-se o valor e o sentido político que reside na definição de uma matriz curricular que contemple as diversidades humanas, bem como a relevância da estruturação de uma política de formação na perspectiva da EREER extensiva a todos os profissionais da educação.

A análise dos documentos da RME, nesta pesquisa, evocou a reivindicação e importância da reflexão e do planejamento coletivo, bem como o acompanhamento sistemático das ações desenvolvidas nas unidades educativas pelo poder público. Entretanto, as condições objetivas necessárias ao alcance desse objetivo não se concretizaram, configurando-se apenas como retórica.

No que diz respeito às diretrizes curriculares nacionais e às propostas municipais, na medida em que não definem conteúdos rígidos e engessados, podem ser consideradas avanços em relação a propostas anteriores. Reitere-se que a proposta curricular municipal precisa ser redimensionada no que tange à garantia de condições objetivas que propiciem a construção coletiva de seus pressupostos, objetivando promover a ampla participação do educador@s da RME nesse processo.

Já no Plano Municipal de Ensino (PME), a formulação de arranjos orçamentários necessários ao cumprimento das ações definidas em regime de prioridade pareceu, num primeiro momento, animadora e conveniente.

Entretanto, com relação à meta dezoito, referenciada no PME e que preconiza a carga horária mínima de 180 horas a serem cumpridas com formações na perspectiva da EREER no ano de 2010, registrou-se o descumprimento da carga horária mínima prevista, o que denota um

descompasso entre as ações definidas nos documentos oficiais e a realidade objetiva dos acontecimentos. Referimos igualmente uma indefinição quanto à modalidade de formação. (presencial, semipresencial, à distância).

Há que se destacar que as legislações não emergem de forma aleatória tendo em vista que produzem efeitos intencionais que devem ser cuidadosamente analisados, perscrutados, criticados, estando sujeitas a contradições.

O presente estudo demonstrou que a construção do ordenamento legislativo e a elaboração dos documentos que estruturam as políticas públicas contaram com a intensa participação de militantes do movimento negro na condição de formuladores, garantindo que a temática fosse incluída e consubstanciada em propostas. A atuação marcante dos militantes do movimento negro de Santa Catarina garantiu que a EREER estivesse contemplada nos documentos ordenadores da política, sendo a cidade de Florianópolis uma pioneira nessa conquista.

Ao longo do estudo realizado foi possível perceber a inexistência, ainda, de uma dinâmica organizacional que admita a importância da ampliação de uma oferta de formação na perspectiva da EREER. Os dados informam que somente em 2003 houve uma porcentagem maior de profissionais formados em relação ao total da RME. Nos anos seguintes se registrou o aumento crescente do número de profissionais, sendo cada vez mais desproporcional em relação ao número de cursistas, oscilando entre 7% e 12% do total, evidenciando um descompasso entre a oferta de formações e a demanda de profissionais.

Cumprir destacar que as escolas básicas obtiveram o maior grau de participação em decorrência da presença expressiva de profissionais nos seminários anuais propostos pela SME.

A modalidade de formação centralizada teve notória predominância, estando presente em dezoito das vinte e nove formações, correspondendo a 62% do total. Todavia, a carência de articulação entre os profissionais da educação que atuam em uma mesma unidade educativa e as diferenças organizacionais e culturais observadas entre as escolas da RME, reforçam as dificuldades de uma efetiva mudança de “práxis”, por meio da participação em formações desenvolvidas nesse formato.

A pesquisa apontou que existe uma má distribuição das formações por modalidade, o que pode sugerir a ausência de um

planejamento global, sistemático e orgânico em que a operacionalização dos percursos formativos se efetive de acordo com as necessidades e requisitos para o exercício qualitativo da docência. Isto remeteria à ausência de uma política de formação no âmbito da RME.

A parceria entre as universidades e a RME se efetivou graças à atuação de parte do corpo docente ser constituído por professores com titulação em nível de mestrado e doutorado e com ampla rede produções e experiência na área de formação de professores. Embora não se possa afirmar que a instrumentalização acadêmica se materializou como único critério de seleção do corpo docente que atuou como formador, observou-se que a competência técnica se encontra permeada por essa condição.

Esse critério parece estar sendo recentemente redefinido, tendo em vista a necessidade de que a formação adquira outra identidade, diferenciada do modelo de formação inicial, ou seja, acadêmico. Um aspecto bastante acentuado é a crítica a esse modelo. Observou-se que o tipo de vinculação dos docentes formadores com a RME passou por sucessivas transformações ao longo de todo o período pesquisado, indo desde a predominância de profissionais completamente desvinculados até a crescente participação de profissionais da RME na condição de formadores. A forçosa necessidade de readequar os sentidos da formação parece anunciar para uma nova concepção de formação continuada, intencionalmente fundamentada em uma racionalidade prática. Formar para a prática, objetivando a mudança e a qualidade dos processos educativos parece ser o objetivo central desse novo modelo de formação continuada.

Cabe realçar que tais formações se estruturam na forma de cursos, com carga horária bem definida e muito restrita, salvo raras exceções. *Os dados coletados sugerem rupturas ao longo de todo o período, com fluxos formativos irregularmente distribuídos, ora priorizando determinado grupo de profissionais, ora selecionando uma etapa de escolarização a ser atingida, apontando para a confirmação de mais uma hipótese, qual seja a de que a política de formação continuada na Rede Municipal que ainda não consolidou a relevância da temática racial no âmbito teórico-metodológico.*

Os desdobramentos desse modelo são materializados por formações desarticuladas, com descontinuidade das ações formativas e fragmentação das temáticas, o que sugere uma falta de tempo hábil para

o aprofundamento das temáticas formativas pelos profissionais cursistas. Observou-se, também, a repetição de conteúdos em vários períodos.

Esse modelo de formação parece estar perfeitamente adequado e plenamente atende aos anseios da gestão, pois não se verificaram, no período em estudo, quaisquer modificações, bem como a adoção de outros padrões formativos. Desse modo, a formação desenvolvida no âmbito da RME de Florianópolis parece se assentar em cursos de curta/média duração, objetivando-se unicamente a certificação em larga escala, uma vez que não exige dos profissionais quaisquer articulações com o campo de atuação e/ou intervenções e mediações institucionais. Cabe ressaltar que esse modelo constitui e reafirma um certo perfil de docência.

Conforme debatem Terrazan e Gama (2007), essa mesma lógica pode ser observada nos percursos formativos com o mesmo teor, operando nas diferentes regiões brasileiras. *Considerando esses aspectos, confirma-se mais uma hipótese: a de que a formação continuada, configurada nos moldes atuais e com a proposição de efetivar o reordenamento curricular, apresenta limites e contribuições ao fazer pedagógico de professoras e professores.*

Percebe-se que as informações mais elementares referentes ao conteúdo das leis e dos dispositivos que regulamentam a ERER, ainda não são de domínio dos profissionais da educação, especialmente no que tange seus desdobramentos sociais e políticos referenciados pelo campo educacional. Isto se explica, em parte, pela ausência da discussão da temática e seu tratamento curricular na formação inicial, revelando o quanto a ausência de um debate aprofundado, acerca do contexto histórico em que a mesma se originou, se reflete nas dificuldades quanto ao tratamento pedagógico da temática. Outrossim, as formações continuadas em serviço, essenciais para a apropriação político-pedagógica, ainda não atingiram um número satisfatório de educadores. *Os dados ora apresentados corroboram com a primeira hipótese da pesquisa, qual seja: que a formação inicial dos docentes não contempla uma sólida reflexão sobre as relações raciais e sua importância pedagógica.*

Durante as entrevistas várias situações cotidianas envolvendo a temática racial foram citadas, demonstrando o quanto existe com relação ao assunto interesse por parte de uns e desconforto por parte de outros sujeitos.

As principais dificuldades relatadas pelos cursistas pareceram apontar para dois aspectos distintos. O primeiro residiria no sentimento de rejeição por parte de colegas que ora questionavam a necessidade da ERER, ora referendavam dificuldades em lidar com o tema. O segundo apontaria para o receio de abordar a temática racial de forma equivocada, denotando o escasso conhecimento sobre o assunto ou, ainda, o temor em debater o tema de forma pouco “politicamente correta”, sob a alegação de piorar as situações de racismo e preconceito.

Outra dificuldade apontada fez referência ao racismo, evidenciado por meio de atitudes de resistência de alguns profissionais frente ao tratamento pedagógico da temática da diversidade étnico-racial. As situações relatadas apontaram que existe uma carência quanto ao acesso aos conhecimentos sobre o assunto por parte dos educador@s, bem como que a falta de “convencimento” por parte de alguns educadores, o que poderia exprimir a atitude de negação em relação à existência de situações de preconceito e de racismo e, para além da invisibilidade, a ausência de um posicionamento em situações concretas de racismo, sujeitas a penalidades de ordem legal.

Para além desses elementos, os dados empíricos revelaram que o trâmite legislativo foi moroso, bem como cercado de tensionamentos de ordem ideológica e conceitual. Isto sugere a intencionalidade do qualificado racismo institucional que interroga, a qualquer tempo, a pertinência do debate em torno da temática racial. *Esses aspectos indicariam a confirmação de nossa outra hipótese: a de existe um discurso e uma prática que referenda o mito da democracia racial e da igualdade de oportunidades, a fim de escamotear a discriminação e o preconceito presentes na escola.*

Os aspectos positivos das formações destacados pelos docentes cursistas fizeram referência à socialização de dados estatísticos e fontes bibliográficas para futuras consultas, e para subsidiar os trabalhos pedagógicos. Outro aspecto destacado sugeriu a importância da abordagem da ERER inclusive para tornar explícitas as situações de preconceito presentes no cotidiano e nem sempre admitidas pelos sujeitos envolvidos.

Tal realce remeteu à incipiência do debate racial atrelado ao pensamento educacional e apontou para a relevância dos processos formativos, afirmando a necessidade de ampliação e execução sistemática de cursos de formação com esse recorte. Outro aspecto interessante revelado por meio dos depoimentos remeteu à preferência

pela modalidade descentralizada. Por se tratar de uma temática que envolve diretamente a dimensão identitária e subjetiva e que as relações entre os sujeitos comuns encontram singularidades, a formação descentralizada propicia um diálogo mais aberto. Nessa perspectiva, as dificuldades e os avanços são mais facilmente partilhados.

Cabe ressaltar que esse aspecto não descarta a relevância dos encontros coletivos com os demais profissionais da RME, podendo ser destinados à socialização de experiências e de práticas pedagógicas. No entanto, os dados apontaram que as formações descentralizadas têm pouca expressividade no contexto da formação continuada desenvolvida no âmbito da RME.

As análises que emergem a partir de uma interpretação de que as leis n. 10.639/03 e n. 11645/08 são proposições políticas governamentais destituídas de apelo social, apontam para o desconhecimento do papel desempenhado pelos movimentos sociais na condição de formuladores de uma política pública. Pode-se supor que as informações que chegam aos educador@s são fragmentadas e destituídas de um aprofundamento teórico que favoreça o conhecimento da dimensão macrosocial que resultou nas alterações da LDBEN.

Os depoimentos expuseram a fragilidade dos instrumentos de controle social, fundamentais e determinantes na implementação de qualquer política. Considerando as dificuldades mencionadas, a possibilidade de que ocorram rupturas e descontinuidades foi ainda mais evidente. Desse modo, abre-se um precedente para que as decisões sejam individualizadas, expressando a vontade do gestor e do docente e, frente ao exposto, sem atender integralmente ao que as leis determinam.

Ao serem questionados sobre quais entraves ainda persistiam para a efetivação da política pública de ação afirmativa, vários fatores foram apontados pelos docentes: a ausência de conflitos raciais, a descontinuidade provocada pela troca de gestores e a responsabilização individual dos militantes antirracistas pelo debate nas escolas.

Com relação às práticas pedagógicas foram percebidos avanços com a crescente socialização de experiências exitosas na perspectiva da EREER e pela ampliação do debate acerca do tratamento pedagógico de situações de racismo e discriminação ocorridas nas escolas. Essa particularidade reflete o quanto a ampliação e a oferta de formação de maneira sistemática poderia aprofundar o debate e a reflexão acerca do sentido político e ético da prática pedagógica.

A formação continuada em serviço, no âmbito da RME, recebeu algumas críticas que assinalaram a descontinuidade inerente ao próprio modelo (cursos).

Os depoimentos expressaram o desejo de que as formações se desenvolvessem de modo sistemático, permanente e contínuo, sendo estruturadas em torno de um plano de formação e com ações que materializem o alcance do maior número de profissionais, sem que isso resulte em perda da qualidade. Percebeu-se que alguns relatos sinalizaram os aspectos mais questionados pelos profissionais da educação, quais sejam: o tratamento pedagógico das religiões de matriz africana, as cotas raciais que permitem o acesso de estudantes negr@s e indígenas ao ensino superior, bem como a obrigatoriedade curricular da temática racial. Pode-se supor que as resistências sinalizam os grandes desafios colocados ao debate pedagógico dos dias atuais.

Frente ao exposto foi possível compreender que o conjunto de enfrentamentos sinalizados pelos docentes reside na identificação de um tensionamento que diz respeito à concepção de sujeito e, muito especialmente, nesse caso, de um ideal d@ alun@: branc@, cristão e heterossexual como representação mais aceita.

A análise dos depoimentos permitiu compreender que a dinâmica em que se encontra a concepção de formação continuada, bem como as dificuldades e avanços decorrentes desse modelo.

Ao finalizar esse texto se reafirma a importância da formação continuada para propiciar o alicerce teórico necessário ao exercício da docência, vinculada aos saberes profissionais, bem como a relevância indiscutível da temática a fim de fomentar práticas pedagógicas que contemplem as diversidades humanas.

O compromisso político que fundamentou a presente pesquisa apontou alguns caminhos:

- A formação continuada deve estar estruturada em torno de um plano de formação, prevendo eixos teóricos e desdobramentos em ações permanentes e continuadas;
- Articuladas ao plano, as atividades para formação precisam estar organizadas para além de cursos, podendo se desenvolver em diferentes formatos (seminários, palestras, socialização de experiências, sínteses de pesquisas e demais) sempre a partir de um projeto político pedagógico de formação;

- As formações descentralizadas podem ser combinadas com o modelo centralizado, desde que haja articulação entre os mesmos;
- Os saberes docentes devem balizar os percursos formativos, na medida em que a experiência profissional também se constitui uma importante etapa formativa.

Por fim, espera-se que o presente estudo seja um elemento motivador para que tantas outras pesquisas sobre a formação continuada e formação para a EREER possam ser realizadas, na medida em que desempenham o importante papel de construir indicadores que mobilizem a avaliação e o acompanhamento das políticas públicas de promoção da igualdade racial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, T., PERONI, V. (orgs.) *O público e o privado na Educação: interfaces entre Estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005.

AGUIAR, M. M. A construção das hierarquias sociais: classe, raça, gênero e etnicidade. *Cadernos de pesquisa do CDHIS*, n. 3637, ano 20, p. 83-88, 2007.

ANDRÉ, Marli *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Revista de Ciência da Educação*. Campinas, v.20, n. (68), 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 17 mai. 2010.

ANDREWS, G. R. *Negros e brancos em São Paulo: (1888-1988)*. São Paulo: Edusc, 1988.

APPLE, M. W. *Política Cultural e Educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

AQUINO, J. G. (org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (10ª edição)

_____. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: BEAUCHAMP, J. PAGEL, S. e NASCIMENTO, A. (orgs.) *Indagações sobre o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ASSIS, M. P. *A questão racial na formação de professores na perspectiva dos docentes da FFP*. 2006. 187 f. Dissertação (Mestrado em política social) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006. Disponível em: <http://www.bdt.d.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1317> Acesso em: 30 maio 2011.

AZIBEIRO, N. E. *Educação Intercultural e comunidades de periferia: limiares da formação de educador@s*. 2006. 338 f. Tese (Doutorado em educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <http://www.ppgeufsc.com.br/tese_di_detail.php?id_tese_di=266>. Acesso em: 30 maio 2011.

BARROSO, J. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In: BARBOSA, R. L. L. *Trajetórias e perspectivas da formação de professores* São Paulo: Unesp, 2004. p.49-60

BORGES, B. M. *Diversidade étnico-racial: a experiência da formação continuada da secretaria de estado da educação de Mato Grosso do Sul 1999-2006*. 2008. 113 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008. Disponível em: <http://www.tede.ucdb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=348>. Acesso em: 30 maio 2011.

BOTELHO, D. Aya nini (coragem). *Educadores e educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares*. São Paulo e Havana. Dissertação (Mestrado em integração da América Latina) Prolam-USP. São Paulo, 2000.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

____ Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A.(orgs.) *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 8ª edição.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (org.) *A miséria do mundo*. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRANDÃO, C. R. O processo geral do saber (a educação popular como saber da comunidade). In: BRANDÃO, C.R. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1997. (mimeo)

BRASIL, *Lei n. 10172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm> Acesso em: 1 junho 2011.

____ *Lei n. 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. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 1 junho 2011.

____ *Lei n. 11645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em: 1 junho 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria 1403, de 9 de junho de 2003*. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação de

Professores. Disponível em:

<www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/portaria1403.doc> Acesso em: 1 junho 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília : MEC; SEF, 2005.

____ de Educação Fundamental. *Sistema Nacional de formação continuada e certificação de professores:toda criança aprendendo*. Brasília: MEC, SEF, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: MEC, SECAD, 2006.

____ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade..Do parecer no tocante a regulamentação da alteração da Lei n. 9394/96 pela Lei n. 10639/03, de 9 de janeiro de 2003. *Parecer CNE/CP 03/2004, de 10 de março de 2004. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva*. Brasília: MEC, SECAD, 2004.

____ ____ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, SECAD, 2009.

CANAU, V. M. (org) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANAU, V.M.; ANHORN, C.T.G. *A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23º, GT Didática, 2000. ANAIS, Caxambu, 2000, p.1-17, Caxambu, 2000.

CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 77, dezembro, 2001.

CARDOSO, F.H. *Capitalismo e escravidão no Brasil*, São Paulo: Civilização Brasileira, 2003.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, M. B.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M. C. *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 2000, p.17-50.

CASTRO, M.G.; ABRAMOVAY, M. (coord.) *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. Brasília : UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

CAVALLEIRO, E. (org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

_____. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 1998. 225 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. *Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo*. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal 10639/03*. Coleção Educação para todos. Brasília: Secad/MEC, 2005.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS. Dispõe sobre os procedimentos para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, no âmbito das unidades educativas do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. *Resolução n.*

02/2009, Publicada em Diário Oficial do Município nº21, de 01 de julho de 2009.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, M. da. (org.) *Políticas de Inclusão Leis Municipais de Itajaí para Inclusão Étnico-Racial na Educação*, Itajaí: Editora Maria do Cais, 2007.

CRICIÚMA. *Lei n.3410/97, de 4 de abril de 1997*. Institui a inclusão do conteúdo “História Afro-Brasileira” nos currículos das escolas municipais de Criciúma e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/988529/lei-3410-97-criciuma-0>> Acesso em: 1 junho 2011.

CUNHA JR, H. Pesquisas educacionais em temas de interesse de afrobrasileiros. In: LIMA, I; ROMÃO, J.; (orgs.) *Os negros e a escola brasileira*. Série Pensamento Negro em Educação, n. 06. Florianópolis: Atilênde - NEN, 2009.

D'ADESKY, J. *Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2001.

DIEZ, C.L.F.; HORN, G.B. *Orientações para elaboração de projetos e monografias*. Petrópolis: Vozes, 2005.

DUBAR, C. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, R. (org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora., 1997, p.38-45.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, Nona edição. *Documento final*. Campinas, 1998.

EVANGELISTA, O; SHIROMA, E. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.03, p. 531-541, set/dez, 2007.

FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ed. Nacional, 1965.

FLEURI, R. M. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. In: LINHARES, C.F. et al. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa / Encontro Nacional de Didática e prática de ensino(ENDIPE)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 67-81.

FLORIANÓPOLIS. *Lei n. 4446/94, de 5 de julho de 1994*. Institui a inclusão do conteúdo “História afro-brasileira” nos currículos das escolas municipais de Florianópolis e dá outras providências. Disponível em: <www.cmf.sc.gov.br > Acesso em: 1 junho 2011.

____ Secretaria Municipal de Educação. *Orientações curriculares para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na educação fundamental*. Florianópolis: SME, 2008.

____ Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. *Proposta Curricular*. Florianópolis: SME, 2008.

____ Secretaria Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação de Florianópolis*. Florianópolis: SME, 2009.

____ Secretaria Municipal de Educação. *Relatório de gestão*. Florianópolis: SME, 2009.

FREITAS, H.C.L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, n. 68, dezembro, p.17-44, 1999.

____ Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol.23, n. 80, setembro, p.136-167, 2002.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Formação de professores para o ensino fundamental*. São Paulo, 2008.

GAMA, M.E.; TERRAZAN, E.A. *Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país*. In: REUNIÃO

ANUAL DA ANPED, 30º, GT Formação de professores, 2007. *ANAIS*, Caxambu, 2007, p.1-18, Caxambu, 2007.

GARCIA, C.M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.50-76.

GATTI, B. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr., p.57-70, 2008.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. Políticas Educacionais no Contexto do Neoliberalismo: os significados da privatização no campo educacional. In: OLIVEIRA, M. N. de. *As Políticas Educacionais no contexto da Globalização*. Ithéus: Editus, 1999.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, A. S. O Primeiro Congresso Nacional do Negro e sua importância para a integração social dos negros brasileiros e a ascensão material da Sociedade Floresta Aurora. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, São Leopoldo, ano I, n.1, julho, p.1-18, 2009.

GOMES, J. B. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, R. E; LOBATO, F. (org.). *Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.15-57.

GOMES, N. L. Educação e identidade negra. *Revista Aletria: alteridades em questão*, Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v. 09, dez, p.38-47, 2002.

____ Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal 10639/03*. Coleção Educação para todos. Brasília: Secad/MEC, 2005.

____ Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL S.D.; NASCIMENTO, A.R. do. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

____ A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10639/03. In: MOREIRA, A.F. e CANDAU, V.M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

____ Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, jan./jun., p.167-182, 2003.

GOMES, N.L.; GONÇALVES E SILVA, P.B. O desafio da diversidade. In: GOMES, N.L. e GONÇALVES E SILVA, P.B. (org.) *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.13-33.

GÓMEZ, A.I.P. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J.G. e GÓMEZ, A.I.P. *Compreender e transformar o ensino*. São Paulo: Artmed, 1998, p.99-115.

GONÇALVES, L.R.D. et al. *Educação das relações étnico-raciais: o desafio da formação docente*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29º, GT Educação e relações étnico-raciais, 2006. *ANAIS*, Caxambu, 2006, p.xx-xx, Caxambu, 2006.

GONÇALVES e SILVA, P. B. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, J. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996, p.168-194.

GUIMARÃES, A. S. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p.103-133.

HASENBALG, C.A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HENRIQUES, R. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Brasília: Unesco, 2002.

HERINGER, R. *Addressing race inequalities in Brazil: lessons from the United States*. Working Paper Series, The Latin American Program, Woodrow Wilson International Center for Scholars, n. 237. p. 60-85, 1998.

HYPOLITTO, D. *Formação continuada: análise de termos*. Revista *Integração*, ano VI, n. 21, maio, p.101-103, 2000.

IANNI, O. *Raças e classes sociais no Brasil*, São Paulo: Civilização Brasileira, 1972.

ITAJAÍ, *Lei n. 3761/02, de 19 de junho de 2002*. Inclui nos currículos da educação infantil e ensino fundamental o conteúdo “Cultura afro-brasileira” e altera a Lei n. 2830/93, de 21 de setembro de 1993. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/756417/lei-3761-02-itajai-sc> Acesso em: 1 junho 2011.

IPEA. *Relatório do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas*. Brasília: Ipea, 2000.

JANOARIO, R. D. S. *et al. Formação do docente /gestor multicultural: possibilidades e tensões*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31º, GT Formação de professores, 2008. ANAIS, Caxambu, 2008, p.1-16, Caxambu, 2008.

____ Multiculturalismo, formação inicial e formação continuada de professores de Educação Física: o que nos dizem os GT's de Formação de Professores. Pôster. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30º, GT Formação de professores, 2007. ANAIS, Caxambu, 2007, Caxambu, 2007.

JOINVILLE. *Lei n. 4910/03, de 17 de dezembro de 2003*. Institui na Rede Municipal de ensino público o conteúdo “Educação antirracista e antidiscriminatória”. Disponível em:<<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/anotada/6218858/art-5-da-lei-4910-03-joinville>> Acesso em: 1 junho 2011.

LADE, M.L. de. A formação continuada para a diversidade: um estudo da rede municipal de Juiz de Fora. . In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28º, GT Formação de professores, 2005. ANAIS..., Caxambu, 2005, Caxambu, 2005.

LAFFIN, M.H.L.F. *A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos*. Florianópolis: UFSC, 2006. 216 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

LUDKE, M. ; ANDRÊ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MALACHIAS, R. Movimentos negros: (in)visibilidade na educação e na mídia. *Projeto raça, desenvolvimento e desigualdade social Brasil-Estados Unidos*. USP-UFBA-Howard University e Vanderbilt University, s/d.

MARQUES, M.O. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

MATE, C. H. Reformas de ensino e problematizando inovações nas práticas pedagógicas. In: BARBOSA, R.L.L. *Trajetórias e perspectivas da formação de professores* São Paulo: Unesp, 2004, p.573-578.

MATOS, F. R. N.; LIMA, A. C. Organizações modernas e a burocracia:

uma "afinidade eletiva"? *RAE electron*. [online], São Paulo, vol.6, n.2, 2007,

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Palestra proferida no 3º seminário nacional de relações raciais e educação (PENESB-RJ), 05/11/03.

_____. *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

NASCIMENTO, M. G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. (org) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997, p.69-90.

NEVES, L. M. W. A formação para o trabalho complexo: uma abordagem teórico-metodológica. In: *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, p.21-89.

NOGUEIRA, J.C. Movimento negro: das denúncias do racismo à prática de políticas públicas. *Revista Política e Sociedade*, Florianópolis, n. 5, outubro, 2004.

NOGUEIRA, O. *Preconceito de Marca: as relações raciais em Itapetininga*. São Paulo: Edusp, 1998.

NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OMI, M.; WINANT, H. *Racial formation in the United States: from the 1960 to the 1980s*. Nova York: Routledge, 1986.

PAIXÃO, M.; CARVANO, L.M. (orgs.) *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil 2007-2008*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PARDAL, L. A.; MARTINS, A. M. Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 20, p. 103-117, 1º semestre de 2005,.

PASSOS, J. C.dos. Discutindo as relações raciais na estrutura escolar e construindo uma pedagogia multirracial e popular. In:LIMA, I.C.;ROMÃO,J. (orgs.) *Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular*.Série Pensamento Negro em Educação. Florianópolis : Atilênde – NEN, 2002.

PASSOS, J.C. dos; SILVA, V.B.M. da. Contribuições do Núcleo de Estudos Negros na construção e formulação da pedagogia multirracial e popular. In:NOGUEIRA, J.C.; PASSOS,J.C.; SILVA,V.B.M. da.(orgs.) *Negros no Brasil: política, cultura e pedagogias*, Florianópolis: Atilênde, 2010.

PEREIRA, L. C. B. A reforma do Estado nos anos 90: lógica dos mecanismos de controle. Lua Nova Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 45, p.49-95, 1998.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

____ Construir as Competências desde a Escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

____ Dez Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

____ Porquê construir competências a partir da escola ? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades. Porto: ASA Editores, 2001.

PINTO, R. P. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p.25-38, 1993.

RODRIGUES, D.B. Educação continuada: analisando sentidos a partir de terminologias e concepções. In:*Evento Universidade Federal do Piauí*,GT Formação de professores, UFPI, 2004. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_15_2004.pdf> Acesso em 13 maio 2011.

RODRIGUES, T. C. *Movimento negro, raça e política educacional*. In: ANPED, 28º, GT 21 Afrobrasileiros e educação, 2005. ANAIS, Caxambu, 2005, p.1-14, Caxambu, 2005.

ROSEMBERG, D. S. *O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte*. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. 2ª Ed.. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora, 1995, p.61-92.

SALVAGNI, I. *Formação docente continuada e práticas educativas*. 2007. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SANTOS, R.M.R. dos. De café e de leite. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (orgs.) *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, S. A. dos. A lei 10639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: Secad/MEC. *Educação anti-racista caminhos abertos pela lei federal 10639/03*. Brasília: Secad/MEC, 2005. (Coleção Educação para todos).

SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOMÉ, J.T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T. da (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.159-177.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (orgs)

Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação, Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.137-179.

SAVIANI, D. Competência política e o compromisso técnico: o pomo da discórdia e o fruto proibido. *Educação e Sociedade*, São Paulo, (15), agosto, p.111-143, 1983.

____ Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, IV, 2006, Goiânia. *Anais...* Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em: 4 abril 2011.

____ O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.100 – Especial, out,p. 1231-1255, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12 abril 2010.

SCHWARCZ, L. M. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: NOVAIS, F.A. (org.). *História da vida privada no Brasil*, v. 4, *Contrastes da intimidade contemporânea*, organizado por Lilia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 173-244.

SCHEIBE, L. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26º, GT Estado e Política Educacional, 2003. *ANAIS*, Caxambu, 2003, p.1-13, Caxambu, 2003.

SCHÖN, D.A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHIROMA, E.O. *et al.* Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, jul./dez, p.1-17, 2005.

SILVA, T. T. da. *O currículo como fetiche*, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, M. da. *Complexidade da formação de profissionais: saberes teóricos e saberes práticos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, V.B.M. da. *Educação, diversidade(s) e didática*. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 2010, Londrina. *Anais do VIII*, Londrina, p. 1-18 [no prelo].

SILVÉRIO, V. R. A diferença como realização da liberdade. In: ABRAMOWICZ, A. B. e SILVÉRIO, V. R. (orgs.). *Educação como prática da diferença*, Campinas: Armazém do Ipê, 2006.

____. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, novembro, p.219-246, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, jan-abr, n. 13, p.5-24, 2000.

____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TUBARÃO, *Lei n. 1864, de 13 de setembro de 1994*. Institui a inclusão do conteúdo de “História Afro-brasileira” nos currículos das escolas municipais e dá outras providências. Disponível em:< <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/769700/lei-1864-94-tubarao-sc>> Acesso em: 1 junho 2011.

VAZQUEZ, A.S. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VINHO FRAGO, A. Historia de la educación y historia cultural: Posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, set-dez, p.63-82, 1995.

XAVIER, G.P.M. Refletindo multiculturalmente sobre a formação continuada de professores e gestores escolares: produção do conhecimento e perspectivas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31º, GT Formação de professores, 2008, Caxambu. *Anais*, Caxambu, 2008, p.1-17, Caxambu, 2008.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (orgs) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*, Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.287-309.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

Declaro que no desenvolvimento do projeto de pesquisa “FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL - Desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na rede municipal de ensino de Florianópolis” cumprirei os termos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Declaro, ainda, que não há conflitos de interesses entre o/a (os/as) pesquisador/a (es/as) e participantes da pesquisa. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto em questão.

Florianópolis,/...../.....

.....

Karina de Araújo Dias	Prof. Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva
Pesquisadora	Orientadora da pesquisa

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ASSESSORES PEDAGÓGICOS E GESTORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO E FORMAÇÃO DE
EDUCADORES

Florianópolis, novembro de 2010.

Car@ Gestor@

Essa entrevista tem como objetivo contribuir para a elaboração da minha pesquisa, em nível de mestrado, sobre a formação continuada com recorte étnico-racial ofertada pela Secretaria Municipal de Educação intitulada “FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL- Desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na rede municipal de ensino de Florianópolis”. Essa pesquisa está vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

A sua participação justifica-se na perspectiva de entendimento da apreensão por parte dos docentes da política de formação continuada e suas contribuições ao fazer pedagógico, possibilitando o aprofundamento teórico sobre a temática.

As respostas não estarão associadas à identificação nominal e serão utilizadas tão somente para efeitos de pesquisa.

Desde já agradeço a sua colaboração e coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,
Karina de Araújo Dias
karinadias77@hotmail.com

Dados Pessoais

Sexo:

Data e Local de nascimento

Identidade étnico-racial/ autodeclaração

Formação Profissional

Graduação:

Instituição:

Ano de conclusão:

Especialização:

Instituição:

Ano de conclusão:

Tempo de serviço:

Tempo de serviço na Rede Municipal:

Área de atuação:

Pensando sobre a formação inicial

Sua formação contemplou elementos referentes à educação para as relações étnico-raciais?

Em que medida essa afirmação trouxe reflexos para o seu trabalho?

Refletindo sobre a política educacional brasileira com recorte racial

Conte como foi o seu primeiro contato com a temática racial?

Como você percebe a implementação dessas leis no contexto educativo da escola pública?

Que dificuldades na sua avaliação são mais evidentes?

Como é feito o acompanhamento da implementação das leis nas escolas?

Quais são os reflexos dessas leis na prática pedagógica de docentes da Rede Municipal de modo geral?

E na formação docente continuada?

Que ações foram implementadas a partir das leis?

Como aconteceu a criação do Programa de Diversidade Étnico-racial na Rede?

Quais são as ações prioritárias desse programa?

Você percebe rupturas na implementação de ações decorrentes da mudança na gestão?

No seu entendimento quais foram os principais avanços até o momento?

E o que ainda precisa ser elaborado?

Pensando sobre a formação continuada

Como são planejadas as formações continuadas na rede?

De que forma essas ações são financiadas?

Como é feita a escolha das temáticas?

Como são escolhidos os consultores/ministrantes?

Como é definida a carga horária das formações?

A Rede Municipal possui uma política de formação continuada?

De que forma esta política está estruturada?

A partir de que momento as formações continuadas com recorte étnico-racial passam a ocorrer na Rede Municipal?

Você consegue identificar quais contribuições dessa formação para a sua prática pedagógica dos docentes na Rede Municipal?

A formação garantiu a plena participação dos docentes? De que maneira?

O que mais lhe chamou a atenção nesses encontros?

O que poderia ser melhorado nessas formações?

Que outros comentários você gostaria de registrar?

Muito obrigado pela sua participação!

**APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA
PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO E FORMAÇÃO DE
EDUCADORES

Florianópolis, Maio de 2010

Car@ Educador@

Essa entrevista tem como objetivo contribuir para a elaboração da minha pesquisa, em nível de mestrado, sobre a formação continuada com recorte étnico-racial ofertada pela Secretaria Municipal de Educação intitulada “FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL- Desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na rede municipal de ensino de Florianópolis”. Essa pesquisa está vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. A sua participação justifica-se na perspectiva de entendimento da apreensão por parte dos docentes da política de formação continuada e suas contribuições ao fazer pedagógico, possibilitando o aprofundamento teórico sobre a temática.

As respostas não estarão associadas à identificação nominal e serão utilizadas tão somente para efeitos de pesquisa.

Desde já agradeço a sua colaboração e coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,
Karina de Araújo Dias

karinadias77@hotmail.com

Dados Pessoais

Sexo:

Data e Local de nascimento

Identidade étnico-racial/ autodeclaração

Formação Profissional

Graduação:

Instituição:

Ano de conclusão:

Especialização:

Instituição:

Ano de conclusão:

Tempo de serviço:

Tempo de serviço na Rede Municipal:

Área de atuação:

Pensando sobre a formação inicial

Sua formação contemplou elementos referentes à educação para as relações étnico-raciais?

Em que medida essa afirmação trouxe reflexos para o seu trabalho como docente?

Refletindo sobre a política educacional brasileira com recorte racial

Você conhece o conteúdo da lei 10639?

Como tomou conhecimento dela?

E sobre a lei 11645?

Como você percebe a implementação dessas leis no contexto educativo da escola pública?

Que dificuldades na sua avaliação são mais evidentes?

Sua escola implementa as leis ? De que maneira?

Quais são os reflexos dessas leis na sua prática pedagógica?

E na formação docente continuada?

O Projeto Político Pedagógico da sua escola sofreu alterações? Quais?

A temática foi discutida em sua escola em algum momento? De que forma?

No seu entendimento quais foram os principais avanços até o momento?

E o que ainda precisa ser melhorado?

Pensando sobre a formação continuada

Você consegue identificar quais contribuições dessa formação para a sua prática pedagógica?

A formação garantiu a plena participação dos docentes? De que maneira?

O que mais lhe chamou a atenção nesses encontros?

Qual temática foi mais interessante? Justifique

Você encontrou alguma dificuldade ao participar dos encontros? Qual?

Qual consultor/ministrante foi mais motivante? Justifique

O que poderia ser melhorado nessas formações?

Que outros comentários você gostaria de registrar?

Muito obrigado pela sua participação!

**APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MEMBRO
DA CÂMARA DE VEREADORES DO MUNICÍPIO DE
FLORIANÓPOLIS/SC**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO E FORMAÇÃO DE
EDUCADORES

Florianópolis, Maio de 2010.

Caro Vereador

Este questionário tem como objetivo contribuir para a elaboração da minha pesquisa, em nível de mestrado, sobre a formação continuada com recorte étnico-racial ofertada pela Secretaria Municipal de Educação intitulada “FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL- Desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na rede municipal de ensino de Florianópolis”. Essa pesquisa está vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. A sua participação justifica-se na perspectiva de entendimento da formulação e aprovação da Lei n. 4446/94 na Câmara de Vereadores do município, possibilitando o aprofundamento teórico sobre a temática.

As respostas não estarão associadas à identificação nominal e serão utilizadas tão somente para efeitos de pesquisa.

Desde já agradeço a sua colaboração e coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Karina de Araújo Dias

karinadias77@hotmail.com

Fale um pouco sobre o contexto sócio-político que envolveu a aprovação da Lei n. 4446/94 no município de Florianópolis.

Explique como ocorreu o trâmite legislativo que culminou com a aprovação desta lei.

Qual foi a dimensão do envolvimento do movimento negro em torno da sua formulação?

O senhor considera que essa Lei influenciou na formulação da Lei n. 10639/03? Em que medida o senhor constrói essa afirmação?

APÊNDICE 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO

Título do Projeto: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL - Desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na rede municipal de ensino de Florianópolis

Pesquisador: Karina de Araújo Dias

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos

R.G. _____

Termos do acordo

O Sr/Sra está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL - Desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na rede municipal de ensino de Florianópolis” de responsabilidade do pesquisador Karina de Araújo Dias. A sua participação ajudará no entendimento da apreensão por parte dos docentes da política de formação continuada e suas contribuições ao fazer pedagógico, possibilitando o aprofundamento teórico sobre a temática.

Essa pesquisa pretende oferecer elementos para a reflexão sobre os processos formativos e seus desdobramentos refletidos em práticas pedagógicas inovadoras. Serão realizados a aplicação de questionários e entrevistas com gravação de áudio. Sua participação é voluntária. As respostas não estarão associadas à identificação nominal e serão utilizadas tão somente para efeitos de pesquisa.

O Sr/Sra poderá, a qualquer tempo, desistir de participar da pesquisa, bastando informar o fato à pesquisadora.

Eu, _____, RG n°
_____ declaro ter sido informado e concordo em
participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.
Florianópolis, ____ de _____ de _____

Nome e assinatura do voluntário pesquisado

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

Testemunha

Testemunha

**ANEXOS – LEIS E RESOLUÇÕES MUNICIPAIS E FEDERAIS
NA PERSPECTIVA DA ERER**

**ANEXO 1 - LEI MUNICIPAL DA CIDADE DE
FLORIANÓPOLIS/SC Nº 4446, DE 5 DE JULHO DE 1994**

INSTITUI A INCLUSÃO DO CONTEÚDO "HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA" NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FLORIANÓPOLIS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

Faço saber a todos os habitantes do Município de Florianópolis, que a Câmara de Vereadores aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - As escolas da Rede Municipal de Ensino incluirão no programa das disciplinas de Estudos Sociais, História e Geografia o conteúdo "História Afro-Brasileira".

Art. 2º - A inclusão deste conteúdo será destinado às crianças da pré-escola e de todas as séries do 1º grau.

Art. 3º - No ensino do conteúdo "História Afro-Brasileira", evidenciado nos artigos anteriores, devem ser salientados os seguintes aspectos:

§ 1º - Valorização dos aspectos políticos, históricos e sociais da cultura negra, assim como, dos aspectos que evidenciam a contribuição dos indivíduos afro-brasileiros para a construção do país;

§ 2º - Que o enfoque deste ensino seja sob o ângulo da história crítica - que contextualiza a multirracialidade da sociedade brasileira - e não sob o ângulo da história convencional;

§ 3º - Que o material didático para esta finalidade seja elaborado com base em dados reais, consultando, sempre que necessário, pesquisadores, organizações culturais negras e militantes do movimento negro do estado e do estado e do país.

§ 4º - Que contextualize a partir dos fundamentos filosóficos da história e cultura negra a importância dada democratização da vida social, a preservação ecológica, o respeito à crença, ao idoso e à mulher.

Art. 4º - Os professores passarão por cursos de qualificação sobre os conteúdos a serem ministrados, organizados pela Secretaria Municipal de Educação com assessoria do movimento negro

Parágrafo Único - O tema em pauta visa, sobretudo, fazer com que os estudos da “História Afro-Brasileira” contribuam para o resgate da cidadania e identidade dos Afro-brasileiros, assim como estimule a melhoria da qualidade das relações sociais entre os homens de todas as raças.

Art. 5º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, passando a ser aplicada a partir do ano letivo de 1994.

Art. 6º - Revogam-se as disposições em contrário.

DOE – 11/07/94

Paço Municipal em Florianópolis, aos 5 de julho de 1994.

SÉRGIO JOSÉ GRANDO

PREFEITO MUNICIPAL

**ANEXO 2 - LEI MUNICIPAL DA CIDADE DE TUBARÃO/SC Nº
1868/94, DE 13 DE SETEMBRO DE 1994.**

INSTITUÍA INCLUSÃO DO CONTEÚDO DE HISTÓRIA AFRO BRASILEIRA NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O Prefeito Municipal de Tubarão, SC, faz saber a todos os habitantes deste Município que a Câmara de Vereadores aprovou e ele sanciona a seguinte Lei:

Art. 1º - As escolas da rede municipal de ensino incluirão no programa das disciplinas de Estudos Sociais, História e Geografia, o conteúdo de História Afro-Brasileira.

Art. 2º - A inclusão deste conteúdo será destinado às crianças da pré-escola e de todas as séries do 1º Grau.

Art. 3º - No ensino do conteúdo de História Afro-Brasileira, evidenciado nos artigos anteriores, devem ser salientados os seguintes aspectos:

I - A valorização dos aspectos políticos, históricos e sociais da cultura negra, assim como dos aspectos que evidenciam a contribuição dos indivíduos Afro-Brasileiros para a construção do País;

II - Que o enfoque deste ensino seja sob o ângulo da história crítica, que contextualiza a multirracionalidade da sociedade brasileira, e não sob o ângulo da história convencional;

III - Que o material didático para esta finalidade, seja elaborado com base em dados reais, consultando sempre que necessário, pesquisadores, organizações culturais negras e militantes do Movimento Negro do Estado e do País;

IV - Que contextualize, a partir dos fundamentos filosóficos da história e cultura negra, a importância dada a democratização da vida Social, preservação ecológica, o respeito à criança, ao idoso e à mulher.

Art. 4º - Os professores passarão por cursos de qualificação sobre os conteúdos a serem ministrados, organizados pela Secretaria Municipal de Educação, com acompanhamento do Movimento Negro.

Parágrafo Único - O tema em pauta visa sobremaneira, fazer com que os estudos da História Afro-Brasileira, contribua para o resgate da cidadania e identidade dos Afro-Brasileiros, assim como estimulem a melhoria da qualidade das relações sociais entre homens de todas as raças.

Art. 5º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Tubarão, 13 de setembro de 1994.

IRMOTO JOSÉ FEUERSCHUETTE

Prefeito Municipal de Tubarão

**ANEXO 3 - LEI MUNICIPAL DA CIDADE DE CRICIÚMA/SC Nº
3.410, DE 04 DE ABRIL DE 1997.**

INSTITUI A INCLUSÃO DO CONTEÚDO HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CRICIÚMA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

Origem: Poder Legislativo
Procedência: PL 83/96

Art. 1o. As Escolas da Rede Municipal de Ensino incluirão no Programa das disciplinas de Estudos Sociais, História e Geografia o conteúdo HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA.

Art. 2o. A inclusão deste conteúdo será destinado às crianças da pré-escola e de todas as séries do 1o. grau.

Art. 3o. No ensino do conteúdo HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA, evidenciado nos artigos anteriores, devem salientados os seguintes aspectos:

I- valorização dos aspectos políticos, históricos e sociais da cultura negra, assim como, dos aspectos que evidenciam a contribuição dos indivíduos afro-brasileiros para a construção do País;

II- que o enfoque deste ensino seja sob o ângulo d história crítica - que contextualiza a multirracialidade da sociedade brasileira - e não sob o ângulo da História convencional;

III- que o material didático para esta finalidade seja elaborado com base em dados reais, consultando sempre que necessário, pesquisadores, Organizações Culturais Negras e militantes do movimento negro do Estado e do País;

IV- que contextualize a partir dos fundamentos filosóficos da história e cultura negra a importância dada à democratização da vida social, a preservação ecológica, o respeito a crianças, ao idoso e a mulher.

Art. 4o. Os professores passarão por cursos de qualificação sobre os conteúdos a serem ministrados, organizados, pela Secretaria Municipal de Educação com assessoria do movimento negro.

Parágrafo único. O tema em pauta visa, sobremaneira, fazer com que o estudo da “HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA”, contribua para o resgate da cidadania e identidade dos afro-brasileiros, assim como, estimule a melhoria da qualidade das relações sociais entre os homens de todas as raças.

Art. 5o. Esta lei entra em vigor na data de sua publicação, passando a ser aplicada a partir do ano letivo de 1997.

Art. 6o. Revogam-se as disposições em contrário.

Câmara Municipal de Criciúma, 04 de abril de 1997.

AGECI MENDES XAVIER

Presidente

**ANEXO 4 - LEI MUNICIPAL DA CIDADE DE ITAJAÍ/SCN°
3761,DE 19 DE JUNHO DE 2002**

ALTERA A LEI N° 2830/93, DE 21 DE SETEMBRO DE 1993

JANDIR BELLINI, Prefeito Municipal. Faço saber que a Câmara Municipal de Itajaí votou e aprovou, e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1° - Os artigos 1°, 2°, 3° e 4° da Lei Municipal nº 2.830, de 21 de setembro de 1993, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 1° - As Escolas da Rede Municipal de Ensino incluirão no Programa Multidisciplinar o conteúdo de Cultura Afro-Brasileira.

Art. 2° - A inclusão deste conteúdo está destinado aos estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Art. 3° - No ensino de conteúdo de Cultura Afro-Brasileira, evidenciado nos artigos anteriores, devem ser salientados os seguintes aspectos:

I. valorização dos aspectos políticos, históricos, culturais e sociais da população Afro-Brasileira, assim como aspectos que evidenciem a contribuição deste grupo étnico para a construção dos Países;

II. que o enfoque deste ensino seja sob o ângulo da história crítica, contextualizada a multiétnica da sociedade brasileira;

III. que o material didático para esta finalidade seja elaborado com base em dados reais, consultando, sempre que necessário, pesquisadores, organizações culturais e representantes de movimentos afro-brasileiros;

IV. que contextualize, a partir dos fundamentos filosóficos da história e cultura Afro-Brasileira, sua importância à democratização da vida social, a preservação ecológica, o respeito à criança, ao idoso e à mulher

Art. 4º - Caberá à Secretaria de Educação incluir no programa regular de formação continuada de seus professores do Ensino Fundamental e de Educação Infantil, o conteúdo "Cultura Afro-Brasileira", de modo a contribuir para o resgate da cidadania e identidade dos afro-descendentes, com carga horária compatível com esta formação".

Art. 2º - Esta Lei entrará em vigor a partir da data de sua publicação.

Art. 3º - Revogam-se as disposições em contrário.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAJAÍ, 19 DE JUNHO DE 2002

JANDIR BELLINI

Prefeito Municipal

**ANEXO 5 - LEI FEDERAL Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003
E MENSAGEM DO VETO.**

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

Mensagem do veto

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

MENSAGEM Nº 7, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Senhor Presidente do Senado Federal,

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição Federal, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 17, de 2002 (nº 259/99 na Câmara dos Deputados), que "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".

Ouvido, o Ministério da Educação manifestou-se pelo veto aos seguintes dispositivos:

§ 3º do art. 26-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996:

"Art. 26-A.

§ 3º As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei."

Razões do veto:

"Estabelece o parágrafo sob exame que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática História e Cultura Afro-Brasileira.

A Constituição de 1988, ao dispor sobre a Educação, impôs claramente à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades regionais e locais. Essa vontade do constituinte foi muito bem concretizada no caput do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que preceitua: "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

Parece evidente que o § 3º do novo art. 26-A da Lei nº 9.394, de 1996, percorre caminho contrário daquele traçado pela Constituição e seguido pelo caput do art. 26 transcrito, pois, ao descer ao detalhamento de obrigar, no ensino médio, a dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada, o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país.

A Constituição, em seu art. 211, caput, ainda firmou como de interesse público a participação dos Estados e dos Municípios na elaboração dos currículos mínimos nacionais, preceito esse que foi concretizado no art. 9º, inciso IV da Lei nº 9.394, de 1996, que diz caber à União "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum". Esse interesse público também foi contrariado pelo citado § 3º, já que ele simplesmente afasta essa necessária colaboração dos Estados e dos Municípios no que diz respeito à temática História e Cultura Afro-Brasileira."

Art. 79-A, acrescentado pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996:

"Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria."

Razões do veto:

"O art. 79-A, acrescentado pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996, preceitua que os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Verifica-se que a Lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto(art. 7º, inciso II)."

Estas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar os dispositivos acima mencionados do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional.

**ANEXO 6 - LEI MUNICIPAL DA CIDADE DE JOINVILLE/SC Nº
4910/2003, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2003**

INSTITUI NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO PÚBLICO, O CONTEÚDO "EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA E ANTIDISCRIMINATÓRIA".

Art. 1º Fica instituído, na rede municipal de ensino público, o conteúdo que trata da "Educação Antirracista e Antidiscriminatória (EARAD), nos termos desta Lei.

Art. 2º Após a elaboração dos conteúdos, estes serão submetidos à apreciação do Conselho Municipal de Educação, nos termos da Lei nº 3.602, de 20 de novembro de 1997.

Art. 3º A "Educação Antirracista e Antidiscriminatória" será oferecida de forma sistemática e permanente para desenvolvimento nas escolas e currículos escolares, como conteúdo e não como disciplina, na rede municipal de ensino.

Art. 4º Na rede municipal de ensino, o conteúdo desenvolver-se-á em oposição à discriminação e ao preconceito racial e de gênero, sob a denominação de "Educação Antirracista e Antidiscriminatória", caracterizando-se como ação planejada, sistemática e transformadora, visando ao crescimento pessoal e à construção da cidadania a partir de valores éticos, de compromisso com a coletividade e com o indivíduo, baseados em relacionamentos de respeito às diferenças em suas individualidades, solidariedade e igualdade de oportunidade e tratamento, independente de etnia, gênero e classe social a que pertence.

Art. 5º O conteúdo "Educação Antirracista e Antidiscriminatória" será desenvolvido por trabalhadores da educação, com formação específica para seu desempenho, interessados e comprometidos com uma educação interétnica, pluricultural, anti-etnocêntrica e anti-racista.

§ 1º Aos trabalhadores referidos no "caput" deste artigo poderá ser oferecida formação sistemática através de curso de capacitação, assim como assessoramento permanente para o desenvolvimento do trabalho, de modo a garantir uma unidade de ação na rede municipal de ensino quanto à proposta da "Educação Antirracista e Antidiscriminatória" (EARAD) e articulando-a à proposta político-pedagógica global em desenvolvimento na rede de ensino.

§ 2º Prevê-se que o conteúdo de "Educação Antirracista e Antidiscriminatória" perpassa os diferentes saberes disciplinares, estando presente em todas as disciplinas e atividades no contexto escolar como tema transversal.

Art. 6º O processo de implementação da referida Lei deverá orientar-se da seguinte forma:

I - a implantação do programa passará por discussão colegiada, proposta em reunião, com a participação de representantes de toda a comunidade, via Conselho Escolar, que corrobore a validade pedagógica do conteúdo no espaço curricular;

II - a obrigatoriedade no currículo deve ser contemplada como tema transversal, perpassando todas as áreas do conhecimento, inserido no Ensino Temático eleito pela Comunidade Escolar.

Art. 7º O educador que desenvolver os conteúdos sobre discriminação racial e de gênero terá como tarefa prioritária organizar, planejar e coordenar as discussões referentes à temática da discriminação e do preconceito, enfocando suas dimensões afetivas, sociais, econômicas e culturais, buscando possibilitar o desenvolvimento integral dos educandos na relação com o outro.

Art. 8º O desenvolvimento da temática da discriminação racial e de gênero nas escolas será construído participativamente, partindo dos interesses das necessidades dos alunos, de modo que aqueles guardem correlação com o desenvolvimento biopsicossocial, com os objetivos primeiros desta Lei, além de outros fatores cuja observância mostre-se necessária.

Art. 9º O Executivo Municipal regulamentará esta lei no prazo de 90 (noventa) dias a contar da data de sua publicação.

Art. 10 Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Joinville, 24 de julho de 2003.

ANEXO 7 - LEI FEDERAL Nº 11.645, DE 10 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".

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o

currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (NR)

Art. 2o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.

**ANEXO 8 -RESOLUÇÃO Nº. 02 /2009 DO CONSELHO
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE
FLORIANÓPOLIS**

(Publicada em Diário Oficial do Município nº21 no dia 1º de julho de 2009.)

DISPÕE SOBRE OS PROCEDIMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS RELATIVAS À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E AO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA E INDÍGENA, NO ÂMBITO DAS UNIDADES EDUCATIVAS DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS, no uso de suas atribuições legais conforme o capítulo II, Art. 3º, inciso VI do Regimento Interno, considerando o disposto na Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e Lei 11.645 de março de 2008 que alteram a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10 de março de 2004 e Parecer CNE 02/07 de 31 de dezembro de 2007, e a Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004, e tendo em vista a deliberação em Sessão Plenária do dia 29 de abril de 2009.

RESOLVE:

Art. 1º Instituir as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira, Africana e Indígena nas instituições educativas da Rede Municipal do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil (municipal, particulares, comunitárias e confessionais ou filantrópicas), integrantes do Sistema Municipal do Ensino.

Art. 2º A Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena terá como objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como, valores que eduquem os cidadãos quanto à pluralidade étnico-raciais, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade na busca da consolidação da democracia brasileira e corrigir posturas e atitudes que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 3º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena serão ministrados no âmbito de todos as disciplinas e componentes do currículo, considerando o que orientam as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais.

Art. 4º No ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, a Educação das Relações Étnico-Raciais deverá ser desenvolvida no cotidiano das unidades educativas, a fim de:

I - proporcionar aos professores, estudantes e crianças, condições para pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidades por relações étnico-raciais que valorizem e respeitem as diferenças;

II - divulgar a importância dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira;

III - promover a participação de diferentes grupos étnico-raciais e da comunidade em que se insere a unidade educativa, sob a coordenação de professores, na elaboração e vivência de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade étnico-racial.

Art. 5º As unidades educativas do Sistema Municipal de Ensino deverão contemplar, em seu Projeto Político-Pedagógico, referências de combate ao racismo e à discriminação racial, por meio da inclusão de:

I - conteúdos, conceitos, atitudes e valores a serem desenvolvidos na Educação das Relações Étnico-Raciais e no estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena;

II - estudos, mapeamento e análise de indicadores, bem como, atividades que possibilitem o reconhecimento da importância da diversidade para a construção de relações étnico-raciais democráticas;

III - estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos professores, estudantes e crianças, problematizando-a permanentemente, valorizando aprendizagens significativas vinculadas às relações étnico-raciais;

IV - práticas pedagógicas de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação de africanos e indígenas e seus descendentes na história mundial e na história do Brasil.

Art.6º O Sistema Municipal de Ensino através das entidades mantenedoras, para assegurar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, deverá garantir às unidades educativas:

I - condições materiais e financeiras, assim como de acervo documental referente à legislação educacional específica, material bibliográfico e didático necessários;

II - formação continuada para profissionais de educação, com vistas à efetivação de práticas pedagógicas, cujo foco seja a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena.

Art.7º O Sistema Municipal de Ensino deverá estabelecer canais de comunicação e interação com as entidades dos Movimentos e grupos culturais negros e indígenas, Núcleos de Estudo Afro-Brasileiros e indígenas e instituições formadoras de professores, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para o desenvolvimento da proposta pedagógica, planos e projetos de aprendizagem.

Art.8º O Sistema Municipal de Ensino incentivará pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo e conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesmanatureza

junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas e metodológicas para a educação.

Art.9º A Secretaria Municipal de Educação promoverá ampla divulgação dessa Resolução, bem como atividades periódicas, com exposição, mostras e seminários de avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem.

Parágrafo único. Os resultados obtidos com atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados aos órgãos competentes quando requeridos.

Art.10. Caberá as instituições educativas e seus profissionais, cumprirem as determinações desta resolução.

Art.11. Caberá à Secretaria Municipal de Educação, orientar, apoiar e supervisionar, sistematicamente, as atividades desenvolvidas pelas unidades educativas integrantes do Sistema Municipal de Ensino relativas ao cumprimento do disposto nesta Resolução.

Art.12. Caberá ao Conselho Municipal de Educação fiscalizar a Secretaria Municipal de Educação, bem como, as unidades educativas, no cumprimento do disposto nesta Resolução.

Art.13. As instituições educativas terão até o final de 2009, para incorporar em seu projeto político-pedagógico, a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena.

Art.14. Os casos omissos nesta Resolução serão apreciados e resolvidos pelo Conselho Municipal de Educação.

Art.15. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Florianópolis, 29 de abril de 2009.

Professor Lourival José Martins Filho

Presidente do Conselho Municipal de Educação

**ANEXO 9 – PLANILHA QUANTITATIVA DOS PROFISSIONAIS DA RME QUE ATUAM NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Agosto de	Professor		Auxiliar de sala		Auxiliar de ensino		Supervisor	Diretor	Total	
	Efetivo	Substituto	Efetivo	CTD	Efetivo	Substituto	Efetivo	Comis- sionado	Efetivos	Substitutos
1994	202	25	200	-	32	4	10	3	444	32
1995	234	28	233	-	32	5	15	3	514	36
1996	252	36	238	-	45	6	18	3	553	45
1997	254	36	259	-	45	6	20	3	578	45
1998	273	37	265	-	49	6	22	3	609	46
1999	283	49	277	-	51	9	26	4	637	62
2000	295	54	273	-	51	12	26	3	645	69
2001	334	74	289	-	59	10	26	6	708	90
2002	373	91	318	-	65	17	41	7	797	115
2003	401	111	329	-	63	17	43	7	836	135
2004	401	142	393	-	61	21	43	11	898	174
2005	403	131	416	-	67	20	48	9	934	160
2006	452	149	691	-	81	28	51	11	1275	188
2007	462	170	732	-	86	33	51	13	1331	216
2008	475	218	800	-	85	36	51	14	1411	268
2009	485	291	882	77	90	57	54	15	1511	440
2010	505	293	945	52	92	62	55	16	1597	423

Fonte: Departamento de Administração Escolar, 2010.

**ANEXO 10 – PLANILHA QUANTITATIVA DOS PROFISSIONAIS DA RME QUE ATUAM NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Agosto de	Professor		Auxiliar de ensino		Supervisor	Orientador	Diretor	Total	
	Efetivo	Substituto	Efetivo	Substituto	Efetivo	Efetivo	Comis- sionado	Efetivos	Substitutos
1994	260	25	22	7	6	17	-	305	32
1995	281	30	24	6	7	25	1	337	37
1996	294	33	28	8	9	28	-	359	41
1997	301	28	30	10	11	32	-	374	38
1998	329	28	31	10	13	34	-	407	38
1999	357	39	36	5	16	39	-	448	44
2000	369	31	31	6	19	39	-	458	37
2001	378	48	33	8	20	38	1	469	57
2002	405	69	34	14	22	47	3	508	86
2003	411	78	38	16	22	49	3	520	97
2004	427	116	42	25	23	46	5	538	146
2005	450	132	54	31	51	23	4	578	167
2006	490	168	61	32	52	27	5	630	205
2007	496	189	67	37	51	31	6	645	232
2008	517	250	74	45	52	31	8	674	303
2009	530	342	80	65	51	31	10	692	417
2010	551	350	87	72	50	33	9	721	431

Fonte: Departamento de Administração Escolar, 2010.

**ANEXO 11 – PLANILHA QUANTITATIVA DOS PROFISSIONAIS DA RME QUE ATUAM NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Agosto de	Professor		Auxiliar de ensino		Total	
	Efetivo	Substituto	Efetivo	Substituto	Efetivos	Substitutos
1994	-	-	-	-	-	-
1995	-	2	-	1	-	3
1996	-	1	-	1	-	2
1997	-	3	-	1	-	4
1998	-	1	-	1	-	2
1999	-	2	-	3	-	5
2000	-	4	-	5	-	9
2001	-	7	-	2	-	9
2002	-	6	-	3	-	9
2003	-	6	-	7	-	13
2004	-	17	-	8	-	25
2005		16		8		24
2006		27		8		35
2007		40		9		49
2008		59		11		70
2009		82		10		92
2010		98		18		116

Fonte: Departamento de Administração Escolar, 2010.

ANEXO 12 – QUADRO DA DISTRIBUIÇÃO ENTRE TEMÁTICAS E CARGA HORÁRIA (2005-2010)

Ano	Carga horária por curso	Conteúdos
2005	16 horas	Discutindo as relações raciais na estrutura escolar e construindo uma pedagogia multirracial e popular (estudo do texto), Conceito de pedagogia multirracial e popular, Multiculturalismo e a pedagogia multirracial e popular.
	16 horas (I Seminário de Diversidade Étnico - racial)	Não consta um detalhamento dos conteúdos
	21 horas	Éden superado, Os frutos da terra, A torre de Babel, O Egito, Os homens da terra, Povos do livro, Cidades da planície, O verde das pastagens, Senhores e escravos.
2006	16 horas (II Seminário de Diversidade Étnico-racial)	Não consta um detalhamento dos conteúdos
2007	600 horas	O movimento negro no Brasil, Relações raciais, educação e gênero, Relações raciais: educação e contextos educativos,

		<p>A cultura africana e indígena: um encontro, Comunidades remanescentes de quilombos, A corporeidade e identidade, a arte africana e afro-brasileira, A diversidade cultural no Brasil, A lei municipal 4446/94 e a lei federal 10639/03, História e geografia da África, O pan-africanismo e os movimentos de resistência negra, Literatura africana e afro-brasileira, A matriz africana e indígena na constituição do Brasil e de SC, Histórico e legislação dos movimentos indígenas no Brasil e em SC, Valores civilizatórios africanos e indígenas, Saberes e referenciais africanos e indígenas, A educação das relações étnico-raciais, procedimentos metodológicos à educação das relações étnico-raciais.</p>
	<p>10 horas (III Seminário de Diversidade Étnico-racial)</p>	<p>Conferências: A situação das comunidades quilombolas em Santa Catarina, A educação das relações étnico-raciais: desafios e possibilidades. Mesas redondas: A diversidade étnico-racial no âmbito</p>

		<p>do projeto político pedagógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A diversidade cultural na Armação do Pântano do Sul: trabalho de pesquisa da oitava série do ensino fundamental - A história, o movimento e a música: um encontro com a diversidade étnico-racial - Convivendo e aprendendo com a diversidade: o caminho para a promoção da autoestima - A diversidade na dança - A máscara de fogo: uma abordagem sob o ponto de vista da diversidade étnico-racial - A arte e o movimento: um diálogo com a cultura africana - Pluralidade cultural: um olhar sobre a África - Será que em minha escola todo mundo é igual? - A influência africana na música popular brasileira - Leitura de contos africanos - A capoeira
	16 horas	<p>Relações de gênero, Sexualidade infantil, Concepção de infância, Produção de material para a prática pedagógica, Diretrizes curriculares nacionais para as relações étnico-raciais.</p>

2008	20 horas	Aspectos da história do negro, da história da educação do negro, da cultura negra e da cultura escolar. Marcos normativos, conceituais e históricos da diversidade étnica na educação brasileira.
	20 horas	
	12 horas	Introdução a cultura africana e afro-brasileira, Diversidade cultural, Histórias africanas com objetos africanos, Dinâmica do baú cultural.
	10 horas	Introdução a cultura africana e afro-brasileira, Diversidade cultural, Histórias africanas com objetos africanos, Dinâmica do baú cultural.
	10 horas (IV Seminário de Diversidade Étnico-racial)	A literatura e o cinema da África na problemática diaspórica, Avaliação da implementação da lei 10639/03, As políticas de ações afirmativas no município de Florianópolis, Orientações curriculares para o desenvolvimento das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental.
2009	20 horas	Gestão e diversidade educação das relações étnico-raciais no cotidiano da educação infantil. Educação das relações étnico-raciais na

		gestão escolar, O negro no projeto político pedagógico nas unidades de educação infantil.
	16 horas (V Seminário de Diversidade Étnico-racial)	O cenário étnico-racial brasileiro e as políticas educacionais de promoção da igualdade racial, O plano nacional de implementação da lei 10639/03, O programa de diversidade étnico-racial na SME de Florianópolis, A educação das relações étnico-raciais.
2010	48 horas	Legislação sobre as questões das relações étnico-raciais, Inclusão e diversidade, Cultura afro-brasileira e a rotina da educação infantil, Cultura e folclore da Ilha de Santa Catarina.

	24 horas	<p>Desvelando geograficamente a África como um continente e não um país, Conhecendo um “pouquinho” sobre o continente africano,</p> <p>Analisando dados sobre a população africana e brasileira,</p> <p>Estudar a lei 10639/03, Discutir documentário sobre o vídeo “A cor da cultura”, Levantamento sobre o número de crianças e de profissionais negros que temos na unidade educativa, A influência das línguas africanas no português brasileiro,</p> <p>Estudos/reflexões iniciais sobre as diretrizes educacionais quanto aos módulos de ação e sua importância na práxis cotidiana.</p>
	10 horas	<p>Relações étnico-raciais na interação, Reflexão e diálogo das questões que permeiam as relações sociais.</p> <p>Formação de indivíduos mais humanizados para construir novos conhecimentos e compreender as diferentes maneiras de ser, pensar e agir.</p> <p>Oportunidade dos direitos civis das comunidades excluídas.</p> <p>Educação étnico-raciais: implicações com o PPP.</p>
	10 horas	<p>Oportunizar estudos, discussões, reflexões que viabilizem um avanço na prática pedagógica,</p>

		Aprofundar os conhecimentos teóricos práticos referentes às relações étnico-raciais na educação infantil, Instrumentalizar os educadores para o desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para a promoção de igualdade de direitos e valorização da diversidade cultural.
	20 horas	Relações étnico-raciais, Valorização da cultura negra, Cultura negra e diversidade cultural no PPP e currículo da educação infantil.
	16 horas (VI Seminário de Diversidade Étnico-raciais)	A implementação da lei 10639/03 e 11645/08 e seus impactos nas políticas públicas, A questão indígena no âmbito da educação das relações étnico-raciais: reflexões para o projeto político pedagógico, Africanidades catarinenses: implicações nas práticas pedagógicas.

Fonte: Departamento de Eventos, 2011. Elaboração própria.