

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: a experiência da formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Karina de Araújo Dias*

Resumo

Este artigo sistematiza as análises preliminares de uma pesquisa em andamento, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizada junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Toma-se como problemática a análise das implicações e desdobramento das orientações curriculares e prescrições legais na constituição do movimento de formação continuada dos profissionais que integram a Rede Municipal de Ensino (RME) do município de Florianópolis. A pesquisa tem como referência metodológica a abordagem qualitativa, e se utilizam os seguintes recursos: estudo bibliográfico, análise documental que congrega análise de indicadores quantitativos e entrevistas com sujeitos envolvidos nos cursos de aperfeiçoamento concernentes à temática da Diversidade Étnico-racial. Apresenta-se como justificativa a relevância do tema e a efetivação do cumprimento das leis n. 10639/03, n. 4446/94 e n. 11645/08. Objetiva, igualmente, compreender como se configura o movimento de formação continuada na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Diversidade étnico-racial. Formação continuada. Currículo. Ações afirmativas.

Apresentando a problemática

Vivemos em uma sociedade em que ainda nos deparamos com o preconceito étnico e com a discriminação racial, ainda que cuidadosamente velada. A pesquisa de dados recentes, detalhados pelo último censo de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e, notadamente, por meio de pesquisas desenvolvidas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)¹, ainda aponta para a desigualdade social, em especial dos negros e pobres, e denota a relação existente entre a cor da pele e o pertencimento à determinada classe social. Referimos esse aspecto pelo fato de nossa análise estar centrada na correlação existente entre

* Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Email: karinadias77@hotmail.com

¹ No ano de 2000, o percentual de pobreza da população brasileira por cor/raça autodeclarada era de 22,182% de brancos e 45,471% de negros. O referido relatório é decenal, sendo apresentado, no presente artigo, a taxa mais recente.

o pertencimento racial e a variante econômica e incidir, diretamente, na construção de hierarquias sociais.

Para Marx (1983), as classes sociais são construções objetivas decorrentes da posição social dos indivíduos na pirâmide produtiva. No entanto, os lugares sociais encontram-se marcados por diferenças ainda mais profundas, determinadas pela combinação de elementos que residem no pertencimento racial, gênero e classe. Concordamos com Kreutz (1999) quando alerta que “tanto o gênero quanto o étnico perpassam os símbolos de uma sociedade, suas normas, sua educação, sua organização social” (p.80). Essa leitura analítica não é incompatível com as relações de antagonismo de classe, entretanto ampliaria o olhar e a análise de como compreendemos a sociedade.

Esses diferentes elementos confluem para determinar as hierarquias sociais, e corroboram para a compreensão de como se produzem as desigualdades. Fazemos essa distinção, pois, segundo Guimarães (2004), o argumento de que no Brasil não existiria preconceito de cor, mas de classe, levaria ao entendimento de que a sociedade brasileira seria o retrato fiel de uma verdadeira democracia racial, tal como nos explicita o autor quando remete que:

Os estudos de relações raciais, no Brasil, permanecerão por muitos anos prisioneiros dessa agenda, período em que se discutirão basicamente a existência ou não do preconceito racial no Brasil e a nossa diferença específica em relação aos Estados Unidos. (GUIMARÃES, 2004, p.18).

Essa confluência de fatores produz as desigualdades que se refletem diretamente na distribuição de renda e no acesso aos diferentes setores da sociedade, onde a pobreza está atrelada à variável racial. Entretanto, socialmente se perpetua o discurso da igualdade de oportunidades e condições, e se desloca a perspectiva do racismo à 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 pairam a negação da discriminação racial em contraponto com os que denunciam a existência de racismo e preconceito atrelados ao pertencimento racial.

Quando analisamos o contexto escolar, encontramos crianças e adolescentes negros, presentes nos índices de desvio idade/série, em maior porcentagem, tal como demonstra o Gráfico a seguir.



Figura 1 - Gráfico da Taxa de Desvio Idade/Série – Brasil

2000.

Fonte: IPEA.

Esses dados refletem que a sociedade ainda não rompeu com os princípios eurocêntricos, os quais diluem no cotidiano as diversidades étnicas e culturais em um indiscutível desfavorecimento à população negra. Esses aspectos traduzem, segundo Silvério (2002), as variáveis explicativas que podem sinalizar para a reflexão sobre o

[...] 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).

Citamos o movimento negro como uma das organizações sociais que forjaram políticas afirmativas de cunho educacional e objetivam, por meio delas, o combate ao racismo e a todas 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.

Os índices que apontam diferenciações nos percursos escolares encontram alicerce no debate racial, pois, segundo Backes (2006), na análise dos perfis de escolarização

Sabemos que no Brasil a educação de qualidade, muito mais do que um direito, continua sendo um privilégio para poucos. À medida que aumenta o nível de ensino, diminuem as chances das classes populares terem acesso a ela. Quando estas classes populares são negras, por razões históricas de

discriminação e preconceito, as dificuldades são maiores ainda. (BACKES, 2006, p.432).

A avaliação desses indicadores deve estar ao serviço do monitoramento e da consequente proposição e avaliação das políticas públicas que visam compensar a perda de direitos atrelada ao pertencimento racial.

A lei n. 10.639/03 surge nesse contexto. Modificou a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) e aplicou a obrigatoriedade do ensino da história da África e africanidades – elementos da cultura - no currículo das escolas, bem como regulamentou o Dia da Consciência Negra como data comemorativa a ser incluída nos calendários escolares.

Além dessa lei, outras já haviam sido aprovadas, como a lei n. 7716/89, que declara serem passíveis de punição os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência, e a lei n. 4446/94, aprovada na Câmara Municipal de Florianópolis que institui a inclusão do conteúdo de História afro-brasileira nos currículos das escolas municipais. A partir do ano de 2008, com a promulgação da lei n. 11645, os currículos escolares passaram a ter que contemplar o estudo da história e cultura indígena.

A inclusão da temática “História e cultura afro-brasileira”, graças à promulgação da lei n. 10639/03, possibilitou e impulsionou práticas pedagógicas que abrangem a diversidade étnico-racial e, notadamente, fomentam ações que incorreram na promoção de cursos de formação.

A Rede Municipal de Ensino (RME), do município de Florianópolis, adotou como princípio a oferta de formação continuada para todos os profissionais da educação, quando, a partir da promulgação da lei n. 4446/94, propiciou cursos de aperfeiçoamento que versassem sobre a referida temática. Canen (2001) complementa que “[...] um caminho possível é a luta por uma formação docente que sensibilize 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, a qual vem sendo foco de debates e regulamentações em âmbito nacional e gerou 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 RME carece de um estudo aprimorado no que tange aos reflexos e aprimoramento das práticas pedagógicas.

Ao longo de nossa experiência como docentes em uma instituição pública de ensino, constatamos que, embora existam alguns avanços em prol de uma reordenação curricular que objetiva contemplar a 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, em que se escamoteiam as diferenças, os particularismos e singularidades do contexto multicultural e plurirracial brasileiro.

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

A partir da vivência descrita, vários questionamentos permearam reflexões e elaborações projetivas acerca do tema. Quais são os elementos que motivam as ações afirmativas e de reparações que 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?

Reside, desse modo, a possibilidade de estudo e aprofundamento dessas questões, bem como de seus desdobramentos, para que propicie 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 e objetive compreender a seguinte problemática: quais são os desdobramentos das diferentes orientações curriculares e prescrições legais que interferem na constituição do movimento de formação continuada dos profissionais da educação da RME de Florianópolis?

O desenvolvimento da nossa pesquisa busca materializar essa perspectiva de entendimento e pretende aglutinar esforços na compreensão desses elementos e assim, contribuir 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, portanto.

Refletindo sobre a formação em uma perspectiva antirracista

Com o advento da aprovação das leis n. 10639/03 e n. 11645/08, inúmeras pesquisas têm buscado contemplar uma investigação acerca dos percursos formativos com vistas à temática racial. A formação dos profissionais da educação vem sendo referida como relevante para a efetivação das políticas educacionais de recorte racial, especialmente no que tange aos princípios da construção da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

Diversos estudos e pesquisas científicas balizam essa discussão e fomentam conclusões parciais sobre a temática, o que origina 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 desta investigação, debruçamo-nos sobre a formação continuada dos profissionais da educação em uma perspectiva antirracista e que identifica o aluno e a aluna 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 mobilizado a crescente expansão de pesquisas que delimitam como possibilidades de investigação a formação inicial e continuada, a identidade e a profissionalização docente, bem como a prática pedagógica nessa área.

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 ancorada 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. Nesse sentido, para o âmbito das atribuições das Instituições de Ensino Superior (IES), o Plano incumbe-lhes a tarefa de “Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana”. (MEC/SECAD, 2009, p.43).

A formação dos profissionais da educação, com foco na temática da diversidade étnico-racial, tem emergido nas universidades como um campo investigativo incipiente e ainda pouco explorado. Torna-se, portanto, 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.

A presente investigação pretende contribuir para a análise das implicações e do desdobramento das orientações curriculares e prescrições legais na constituição do movimento de formação continuada dos profissionais que integram a RME do município de Florianópolis.

A relevância do tema se justifica tanto pela necessidade do fazer pedagógico estar ao serviço da erradicação das práticas discriminatórias, quanto pelo cumprimento das leis n. 4446/94, n. 10639/03 e n. 11645/08 que preveem a inclusão da temática da diversidade étnico-racial no currículo das escolas.

A partir da implementação das leis 4446/94, 10639/03 e, da recente, 11645/08, a Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Florianópolis definiu três ações prioritárias, vinculadas à temática da diversidade, que contempla: a formação e o 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.

Os desdobramentos dessas ações culminaram na realização de cursos de aperfeiçoamento inseridos na política de formação continuada, na publicação de cadernos que objetivam fornecer orientações metodológicas e na realização de seminários que buscam valorizar as experiências educativas inovadoras no campo da educação das relações étnico-raciais.

O foco da investigação

Objetiva-se, no 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 EREER.

Com enfoque específico, pretendemos analisar o papel da formação continuada na ação docente e de seus desdobramentos materializados em práticas pedagógicas, as impressões dos docentes acerca da participação nos percursos formativos e a análise

documental dos registros das formações ofertadas pela SME do município de Florianópolis que versam sobre a temática. Implica conhecer os elementos que configuram o planejamento dos cursos, dentre estes: 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 na temática étnico-racial e a apreensão dos docentes sobre essa política de ação afirmativa.

Seu recorte temporal é o período de 1994-2010, considerando os dados das formações continuadas em serviço oferecidas pela RME, e foi dividido em duas fases, para efeitos didáticos. A primeira fase inicia no ano de 1994, culmina na aprovação da lei municipal n. 4446/1994 e se estende até 2002. A segunda fase inicia no ano subsequente, que corresponde ao ano de aprovação da lei n. 10639/03, e termina em 2010, visto não ter sido possível coletar dados parciais no ano de conclusão da pesquisa.

Cabe ressaltar que, nos anos anteriores ao período eleito para a investigação empírica, existiram algumas formações acerca da temática étnico-racial, mas não houve um registro sistemático pelos departamentos competentes que pudesse subsidiar uma pesquisa científica. Nesse sentido, optamos pela coleta dos registros correlatos e objetivamos recolher dados que consubstanciassem o mapeamento dos percursos formativos, conjugando o cruzamento de dados quantitativos e qualitativos. Contudo, lamentavelmente, os registros relativos ao período 1994-1999 foram descartados, o que impediu a coleta e análise dos dados. Esse fato denota que a Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) não dispõe de uma política efetiva de arquivamento, já que, em razão de seu valor probatório, informativo, histórico e de investigação, tais registros jamais poderiam ter sido destruídos.

Este estudo está sendo desenvolvido em dois momentos. Primeiramente, estabeleceu-se a necessidade de buscar indícios das práticas formativas por meio do levantamento de registros concernentes ao planejamento dos encontros formativos e dos relatórios concernentes aos cursos de formação ofertados pela SME do município de Florianópolis. A coleta de dados foi realizada junto ao departamento de eventos² da PMF.

Num segundo momento, acompanhamos um curso de formação com recorte étnico-racial realizado no Centro de Formação Continuada³, na modalidade centralizada e presencial,

² Departamento responsável pelo gerenciamento e execução dos cursos de formação continuada em serviço, desenvolvidos no âmbito da RME do município de Florianópolis.

³ 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

objetivando colher impressões e representações através de depoimentos e da participação de docentes e ministrantes. Além dessas etapas, estamos analisando os documentos oficiais que registram a inclusão da temática racial nos currículos escolares tanto em âmbito federal, estadual e municipal.

A seguir, apresentamos dados preliminares, analisados até o presente momento, sobre a oferta de cursos de formação disponibilizada ao conjunto de profissionais da educação que atuam na RME do município de Florianópolis e focalizam a temática da EREER em relação aos demais temas.

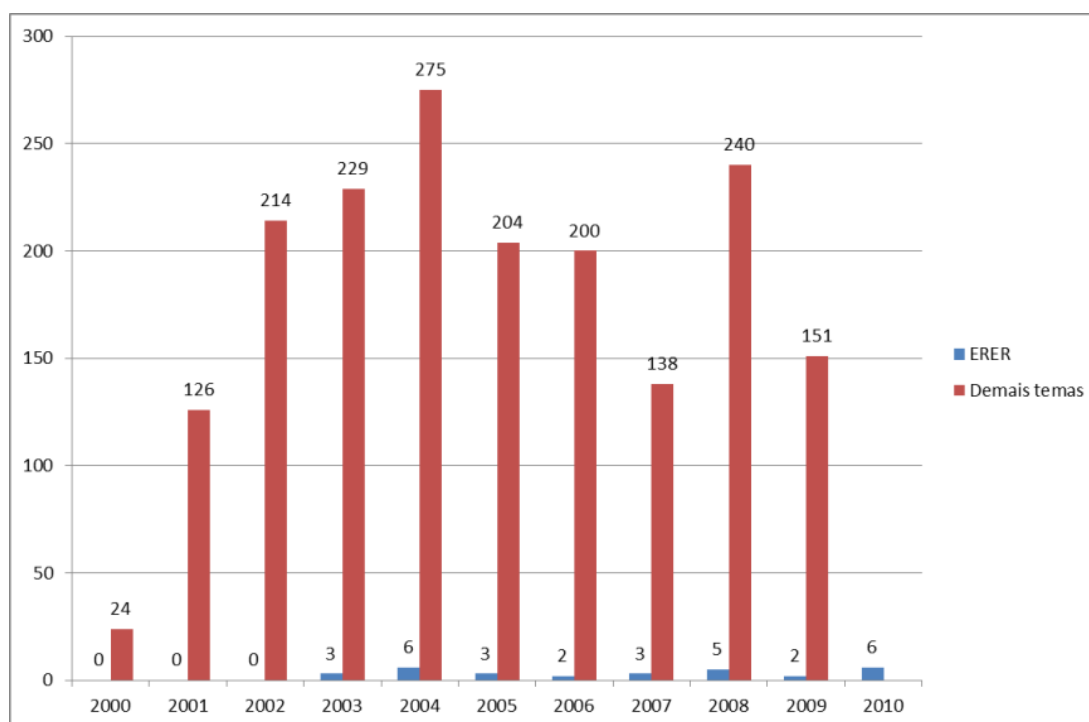


Figura 2 - Gráfico comparativo da oferta de cursos na perspectiva da EREER e demais temáticas desenvolvidas no âmbito da formação continuada da RME de Florianópolis
Fonte: Departamento de eventos da PMF, 2011.

Observa-se que, embora relativamente pequeno quando comparado às demais temáticas, o número de formações em EREER avança proporcionalmente, muito especialmente a partir da promulgação da lei n. 10639/03, embora os fluxos formativos estejam concentrados nos anos de 2004 e 2010. Aferimos que a lei n. 4446/94 materializou um impacto muito discreto quanto à oferta de cursos, sendo que no período de 2000-2002 registra-se a ausência de oferta destes.

Para complementar esse quadro, apresentamos os dados referentes ao número de certificações emitidas pelo departamento de eventos da PMF, a partir da realização de cursos de formação realizados na perspectiva da EREER.

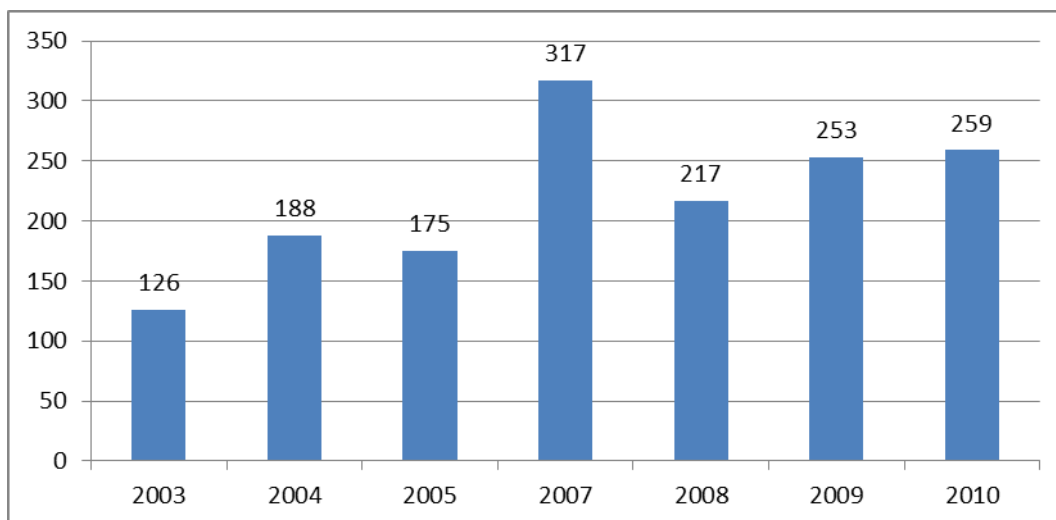


Figura 3- Gráfico do número de certificados emitidos na perspectiva da EREER (2003-2010).

Fonte: Departamento de eventos da PMF, 2011.

Em relação ao número de certificados emitidos, o ano de 2003 foi o que registrou o menor número de certificados, considerando a data de aprovação da lei federal. Em 2007 observamos o maior fluxo de certificações e, no entanto, após esse ano, aferimos uma média razoável que oscilou entre 217 e 259 certificados. Cabe ressaltar que esse dado difere do número de participantes, visto que existe a possibilidade de um mesmo cursista ter participado de mais de uma formação no ano.

Estão sendo realizadas entrevistas com docentes e demais agentes envolvidos com a formação continuada, por terem, como objetivo, a coleta de impressões sobre os cursos e projetos desenvolvidos. Nesta perspectiva, optamos por entrevistas semiestruturadas, à medida que permitem uma exploração aprofundada da problemática da pesquisa.

A seguir, apresentamos alguns excertos das transcrições de áudio que focalizam a temática racial no contexto da formação inicial. Grande parte dos entrevistados referem a ausência, nos cursos de formação inicial (graduação e licenciaturas), da discussão sobre a temática racial e os aspectos de História e Cultura africana e indígena. Embora mencionem a lacuna no âmbito curricular, apontam 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 A, branco, graduado em Geografia).

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 C, branca, graduada em Pedagogia e Educação Física).

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 B, branca, graduada em História).

Convém destacar que a grade curricular de alguns cursos, como História e Geografia, graças à especificidade dos conteúdos que a compõe, contempla a discussão sobre alguns aspectos relativos ao continente africano, no entanto, carece de um enfoque aprofundado tanto na dimensão macrossocial quanto das práticas pedagógicas. No caso do currículo dos cursos de Pedagogia e Educação Física, o debate racial não emerge de forma institucionalizada, sendo trazido, à baila, pela presença de professores, professoras, alunos e alunas negros.

O reconhecimento de uma identidade 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, configura-se 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 professores e professoras, e

universitários e universitárias negras 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, permanentemente construída, haja vista 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).

Esse aspecto conflui para o entendimento de que as identidades são construídas no bojo de práticas sociais e discursivas. Nesse sentido, a escola atua na afirmação de identidades que poderão ser configuradas de forma positiva ou não, dependendo do tratamento destinado aos valores culturais e étnico-raciais na esfera das práticas pedagógicas.

É com essa perspectiva que Kreutz (1999) define que a escola

[...] pode ser concebida como um espaço de encontro entre as diferentes formas de ser, de pensar e de sentir, de valorizar e de viver, construídas em um marco de tempo e de espaço que dão pertinência e identidade a indivíduos e grupos sociais. (KREUTZ, 1999, p.92).

Desse modo, faz-se necessário e urgente conhecer a gênese da referida temática e as diretrizes curriculares que compõem o seu ordenamento. Foi com esse entendimento que questionamos os docentes sobre como tomaram conhecimento da Lei n. 10639/03, quando nos deparamos com uma diversidade de elementos que pontuavam 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 10639 lá no NEAb mesmo por um caderninho que saiu, pra gente discutir. [referindo-se ao livrinho 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).

Percebe-se que as informações elementares referentes ao conteúdo da Lei ainda não são de domínio dos profissionais da educação no que tange aos seus desdobramentos sociais e políticos referenciados pelo campo educacional.

O desconhecimento da Lei n. 11645/08 ainda é mais candente, 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 Joana 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)

Faz-se necessário destacar o modo como as 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 Joana 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 professores] 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 ausência de entendimento aprofundado acerca da relevância da temática e no que tange o cumprimento das leis recai unicamente sobre os docentes, uma vez que a equipe pedagógica, nesse caso, não problematiza a inclusão curricular. Esse fato abre um precedente

que dá margem ao entendimento contraditório e enviesado de que basta inserir um único conteúdo ou data comemorativa no calendário escolar para que se esteja cumprindo as leis. Nesse sentido uma professora afirma 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).

Quanto a esse aspecto, o relato da professora remete ao que professor Jurjo Torres Santomé (2009) identifica como propostas de trabalho denominadas por "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 e resultam na reprodução da "marginalização [negando] a existência de outras culturas" (SANTOMÉ, 2009, p.175). O autor ainda ressalta que as áreas curriculares chamadas de "transversais" podem recair em algo "anedótico ou [serem] reduzidas a nada" (*Op.cit.*, p.174).

A principal dificuldade apontada pelos docentes nesse processo é a ausência de aprofundamento na temática como um desdobramento da formação inicial e continuada, bem como de acesso a um 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 perpassa por todas as disciplinas. [...] eu sinto falta disso. Porque até o 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 pensar. (Professora 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).

Entretanto, além da necessidade da formação, emerge a dificuldade de perceber a importância da inclusão da temática nos currículos, segundo as entrevistadas, 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 meu]

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 meu]

As situações relatadas pelas professoras sugerem duas hipóteses. A primeira reside na compreensão de que carecem conhecimentos sobre o assunto por parte dos educadores/as, o que dificultaria a abordagem da temática na sala de aula e em situações cotidianas “intra” muros da escola. A segunda nos parece mais problemática, pois a falta de “convencimento” poderia se referir à negação de que existam situações de preconceito e de racismo e, para além

da invisibilidade, a ausência de um posicionamento em situações concretas de racismo, sujeita a penalidades de ordem legal.

Nesse sentido, reafirmamos a urgência quanto à ampliação da oferta de cursos de formação, inseridos nos formatos descentralizado e centralizado, bem como da carga horária destinada a cada um desses momentos, acentuando a responsabilidade e o compromisso dos educadores e educadoras 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).

Durante as entrevistas, várias situações cotidianas que envolvem a temática racial são citadas e demonstram o quanto existe de interesse por parte de uns, e desconforto com relação ao assunto por parte de outros sujeitos.

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 ERER], tem certa rejeição é complicado e tal. (Professora B).

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 relatadas pelos entrevistados parecem apontar para duas dimensões. A primeira situa-se no sentimento de rejeição de parte do grupo de profissionais que ora questiona a necessidade da EREER, ora refere dificuldades de lidar com o tema ou de falta de conhecimento. A segunda aponta para o receio de abordar a temática racial de forma equivocada, denotando o escasso conhecimento sobre o assunto ou, ainda, debatendo o tema de forma, pouco, “politicamente correta”, sob a alegação de piorar as situações de racismo e preconceito. Essa última sugere que os caminhos parecem ter sido abertos, pois mesmo o receio sugere o cuidado e o respeito à dimensão humana. No entanto, a primeira dimensão ainda reforça a ausência de responsabilidade e compromisso pedagógico com o tema, sempre mascarados por frágeis argumentos.

Pretendemos investigar as percepções dos agentes envolvidos, justificado pelo desejo de conhecer como se procedem as ações educativas acerca da temática racial e quais são os resultados obtidos em práticas concretas, a partir da participação nos cursos de formação. Em face dessa expectativa, optamos pela linha metodológica defendida pela pesquisa qualitativa, pois reconhecemos que essa é uma abordagem adequada para o entendimento dos problemas da educação.

Nossa opção metodológica contempla os aportes que residem no enfoque interpretativo. Segundo Gómez (1998), com essa abordagem 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.

Qualificamos que o caráter dinâmico da educação só pode ser compreendido a partir dessa perspectiva, fato este não observado em abordagens positivistas. Nesse sentido, o aprofundamento, a exatidão 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 e HORN, 2005, p. 21).

Dessa maneira, justifica-se a relevância social que os indicadores que emergem das pesquisas referem, propiciando a inclusão da temática racial na produção de conhecimento na área da formação de professores. Faz-se necessário refletir acerca do seu potencial formativo e ter em vista a construção de uma pedagogia que dialogue com as diversidades humanas e, por conseguinte, sobre as relações étnico-raciais.

TEACHER EDUCATION FOR ETHNO-RACIAL DIVERSITY: the experience of continuing education in the municipal schools of Florianopolis

Abstract

This article explores the preliminary analysis of an ongoing study, funded by the Coordination of the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and conducted in conjunction with the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Santa Catarina. The central point of the article is an analysis of the ramifications of curriculum guidelines and legal provisions in the constitution of the movement for the continuing education of professionals who comprise the Municipal Education Network of the city of Florianopolis. The study uses a qualitative approach as its methodological reference, and the following resources are utilized: bibliographic study, document analysis bringing together analysis of quantitative indicators, and interviews with people involved in training programs relating to the issue of ethno-racial diversity. The justification for this article is the relevance of the theme and the coming into force of laws 10639/03, 4446/94 and 11645/08. The article aims to show how to the movement for continuing education is configured from the perspective of educating for ethno-racial relations.

Keywords: Ethno-racial Diversity. Continuing Education. Further Education. Curriculum. Affirmative Action.

Referências

ANDRÉ, M. *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.

BACKES, J. L. Articulando raça e classe: efeitos para a construção da identidade afrodescendente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.95, mai/ago. 2006.

BRASÍLIA, 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.

CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXII, n.77, dez., 2001.

DIEZ, C.L.F.; HORN, G.B. **Orientações para elaboração de projetos e monografias**. Petrópolis: Vozes, 2005.

GOMES, N.L. Educação e identidade negra. **Revista Aletria: alteridades em questão**, Belo Horizonte: POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.9, dez., 2002.

GOMES, N.L.; GONÇALVES E SILVA, P.B. O desafio da diversidade. In: ____ (org.) **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GÓMEZ, A.I.P. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A.I.P. **Compreender e transformar o ensino**. São Paulo: Artmed, 1998.

GONÇALVES E SILVA, P. B., Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

GUIMARÃES, A.S., Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, v.47, n1, São Paulo: USP, 2004.

KREUTZ, L. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 107, julho, 1999.

MARX, K. **O Capital - Crítica da Economia Política**. v.1, 2, 3. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

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.

SILVÉRIO, V.R., Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.117, Nov., 2002.

Recebido em: fevereiro de 2011

Aprovado em: abril de 2011