



FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS EM FOCO

Karina de Araújo Dias – PMF

Vânia Beatriz Monteiro da Silva - UFSC

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 (RME) de Florianópolis no período de 1994-2010. Analisa as implicações e do desdobramento das orientações curriculares e prescrições legais na constituição da formação continuada dos profissionais que integram a RME do município de Florianópolis. Objetiva compreender as finalidades e os elementos teórico-metodológicos que constituem a formação continuada. 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 e que a RME não consolidou o debate sobre a ERER enquanto política sistemática dos cursos de formação. Desse modo, reafirma-se a importância e a ampliação sistemática da oferta da formação continuada presencial com esse recorte.

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

1. APRESENTANDO A PROBLEMÁTICA

Vivemos em uma sociedade onde ainda nos deparamos com o preconceito étnico e com a discriminação racial, ainda que cuidadosamente velada. 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. Nesta, 73,7% dos negros encontram-se entre os 10% mais pobres enquanto que 82,7% do 1% mais rico são brancos. Referimos esse aspecto pelo fato de nossa análise estar centrada na correlação existente entre o pertencimento racial e a variante econômica, incidindo diretamente na construção de hierarquias sociais.

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 que objetivam o combate ao racismo e a todas as formas de discriminação. Do mesmo modo, se observa 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 n. 10.639/03 surge nesse contexto, modificando a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) 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 já haviam sido aprovadas, como a lei n. 7716/89, onde são 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 e, notadamente, fomentaram ações que incorreram na promoção de cursos de formação.

A 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.

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, 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.

O desenvolvimento da nossa pesquisa busca materializar essa perspectiva de entendimento e pretende 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, portanto.

2. O FOCO DA INVESTIGAÇÃO

Objetivou-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 ERER.

Com enfoque específico analisamos 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. A primeira inicia no ano de 1994, culminando na aprovação da lei municipal n. 4446/1994, e se estende até 2002. A segunda 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 objetivando 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.

Primeiramente, estabeleceu-se a necessidade de buscar indícios das práticas formativas através 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 eventos¹ da PMF. Além dessas etapas, analisamos os documentos oficiais que registram a inclusão da temática racial nos currículos escolares tanto em âmbito federal, estadual e municipal.

A seguir, apresentamos alguns dados que ilustram a oferta de cursos de formação disponibilizada ao conjunto de profissionais da educação que atuam na RME do município de Florianópolis focalizando a temática da EREER em relação aos demais temas.

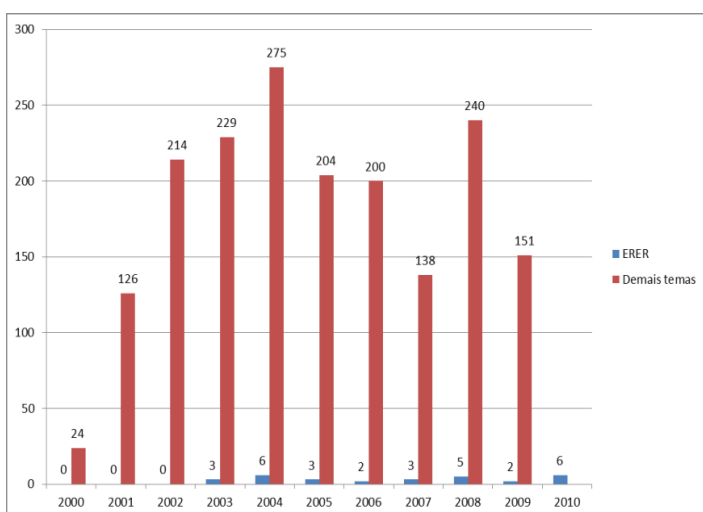


Figura 1 - Gráfico comparativo da oferta de cursos na perspectiva da EREER e demais temáticas desenvolvidas no âmbito da formação continuada da RME de Florianópolis

Fonte: Departamento de eventos da PMF, 2011.

Observa-se que, embora relativamente pequeno quando comparada aos 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

¹ Departamento responsável pelo gerenciamento e execução dos cursos de formação continuada em serviço, desenvolvidos no âmbito da RME do município de Florianópolis.

discreto quanto à oferta de cursos, sendo que no período de 2000-2002 registra-se a ausência de oferta dos mesmos.

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.

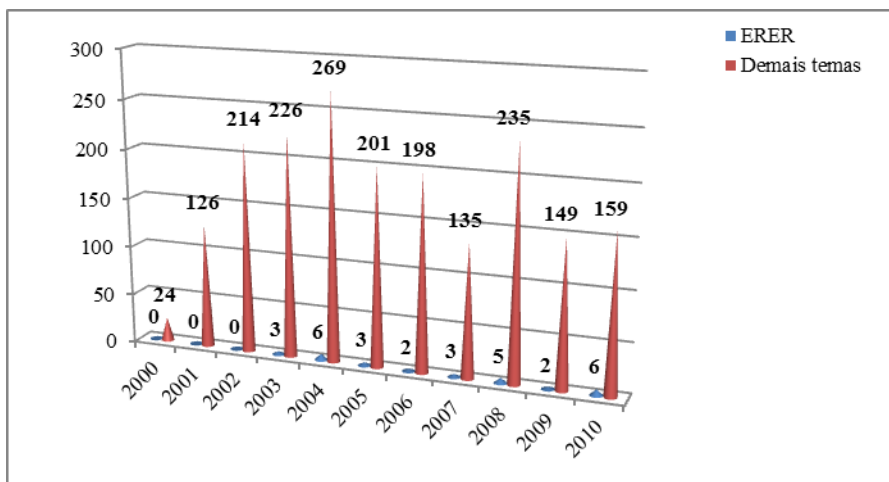


Figura 2 – Gráfico comparativo entre o número de formações em EREER e demais temáticas (2000-2010).
Fonte: Departamento de eventos, 2011. Elaboração própria.

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:

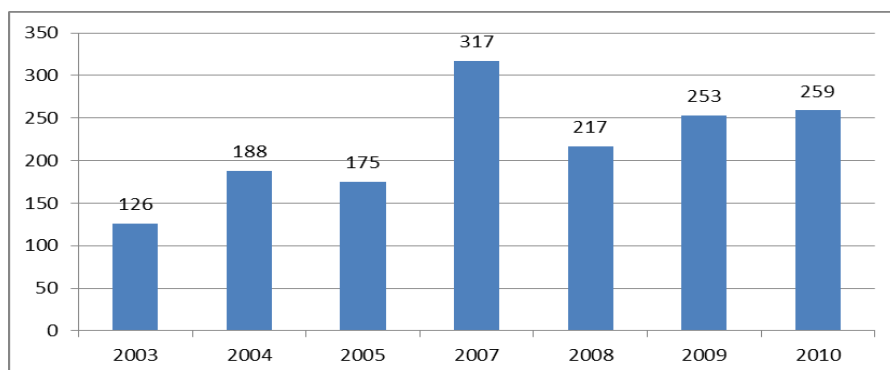


Figura 3- Gráfico do número de certificados emitidos na perspectiva da EREER (2003-2010).
Fonte: Departamento de eventos da PMF, 2011. Elaboração própria.

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.

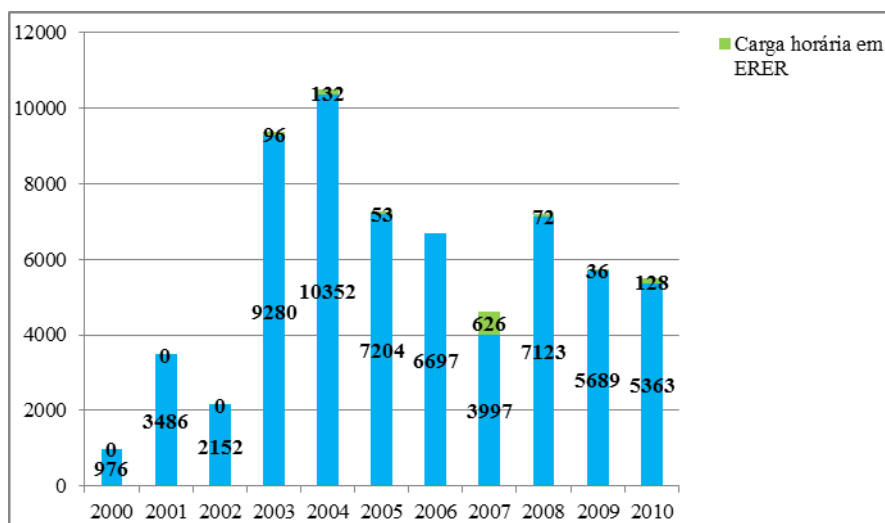


Figura 4- Gráfico da carga horária de formação total e em EREER (2000-2010).

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 inexistiu uma correlação entre a carga horária total de formação e o tempo previsto para as formações na perspectiva da EREER.

Com relação à meta que prevê o mínimo de 180 horas de formação na perspectiva da EREER, 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.

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.

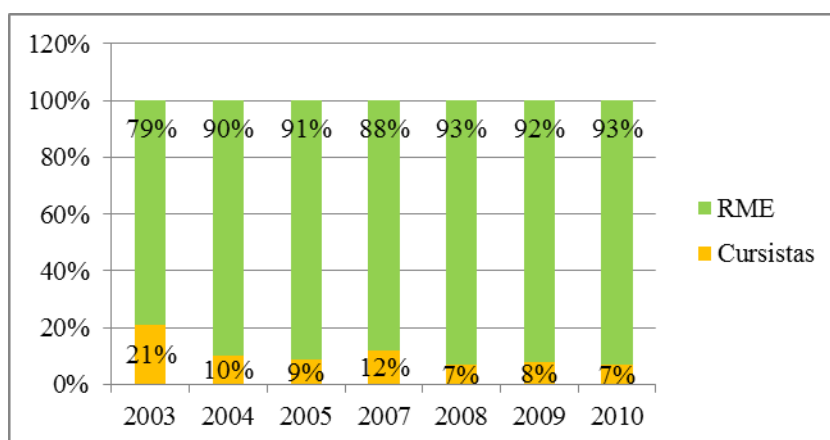


Figura 5 – Gráfico comparativo entre a porcentagem de cursistas na temática da ERER e o total de profissionais da RME (2003-2010).

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 Joaquina², no mês de agosto³, 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 informações⁴ (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

² Sistema informatizado que gerencia o movimento de pessoal e a folha de pagamento dos servidores.

³ 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.

⁴ 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).

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.

A seguir, apresentamos alguns excertos das transcrições de áudio, focalizando 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 compõem, contempla a discussão sobre alguns aspectos relativos ao continente africano, no entanto, carece de um enfoque aprofundado tanto na dimensão macrosocial 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 vê-se representado a partir do olhar de outrem, pode afetá-lo de maneira positiva ou negativa, nesse caso, configurando-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 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).

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.

Desse modo, conhecer a gênese da referida temática e as diretrizes curriculares que compõem o seu ordenamento se faz necessário e urgente. 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 pontuando 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.

Faz-se necessário destacar o modo como as informações chegam aos docentes nas escolas:

Olha chega assim [...] “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. (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, resultando 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. [...] 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. (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. [...] 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. (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... 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, inseridas 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).

Investigamos 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.

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 tendo em vista a construção de uma pedagogia que dialogue com as diversidades humanas e, por conseguinte, sobre as relações étnico-raciais.

3. APRESENTANDO ALGUMAS CONCLUSÕES

Compreender tal dinâmica de constituição da formação continuada na perspectiva da EREER 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.

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.

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.

REFERÊNCIAS

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.

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.

PAIXÃO, M.;CARVANO, L.M. (orgs.) **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil 2007-2008**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

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.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

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.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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.