

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CRISTIANE QUEVEDO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES EM EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
ALMIRANTE TAMANDARÉ-PR**

CURITIBA

2015

CRISTIANE QUEVEDO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES EM EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
ALMIRANTE TAMANDARÉ-PR**

Trabalho de Conclusão de Curso de
Pesquisa do Programa de Pós-Graduação
do Curso de Educação a Distância em
Educação das Relações Étnico Raciais.
Universidade Federal do Paraná.
Orientador: Prof. Dr. Jair Santana.

CURITIBA

2015

AGRADECIMENTOS

A Deus, o ser supremo que me guia.

Aos meus amados pais, minhas filhas que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

Ao professor Dr. Jair Santana, por compartilhar seu conhecimento, sua paciência na orientação e incentivo que tornaram possível a conclusão desta monografia.

Às professoras e coordenadoras do curso Ms. Judith Gomes da Silva e Ms. Nathália Savione Machado, pelo convívio, pela compreensão e pela amizade.

A todos os professores do curso, que foram tão importantes para que eu pudesse adentrar neste universo de conhecimento na perspectiva da ERER, tornando possível o desenvolvimento deste trabalho.

Aos amigos e colegas, pelo incentivo e apoio constantes.

LISTA DE SIGLAS

- AVAS – Atividades de vida autônoma e social
- CAEDV – Centro de Atendimento especializado na Área de Deficiência Visual
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- MEC – Ministério da Educação
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SME – Secretaria Municipal de Educação
- SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

RESUMO

O presente estudo analisa os cursos de formação continuada em Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER), ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Almirante Tamandaré – PR, no período de 2009-2014, para os profissionais que integram a Rede Municipal de Ensino de Almirante Tamandaré. O objetivo é compreender como a formação continuada para professores pode contribuir para uma Educação de qualidade que priorize a reflexão com base nos fundamentos da Lei 10.639/03 e 11645/08. Os autores Gomes (2002, 2005, 2007, 2008); Gonçalves e Silva (2006); Candau (1997, 2000) e Munanga (2000, 2003), entre outros, contribuirão para entender como a Educação para as Relações Étnico Raciais pode ajudar professores e alunos na construção de um mundo melhor, visto que o debate racial ainda é um discurso que aproxima-se do mito da democracia racial, um entrave à implementação e efetivação das Leis.

Palavras-chave: Formação continuada, diversidade étnico-racial, educação, relações étnico-raciais.

ABSTRACT

The present study analyzes this Continuing Education courses in Education for Ethnic Relations Race as (REER), offered by the Municipal Education Almirante Tamandaré - PR, in the period 2009-2014, OS Professional paragraph que part of the Municipal School of Admiral Tamandaré. The goal is to understand how the Continuing Education Teachers CAN contribute paragraph paragraph A Quality Education que Prioritize a reflection on the basis of nos Fundamentals of Law 10.639 / 03 and 11645/08. Authors Gomes (2002, 2005, 2007, 2008); Gonçalves e Silva (2006); Candau (1997, 2000) and Munanga (2000, 2003), Other between, contribute paragraph entender As an Education paragraph as Ethnic Relations Race CAN Help Teachers and Students in Building A Better World, since May the racial STILL debate and a speech approaching the myth of racial democracy, an obstacle to the implementation and enforcement of laws.

Keywords: Continuing education, ethnic and racial diversity, education, ethnic-racial relations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1	10
1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E O RACISMO	10
1.2 REPENSANDO OS TERMOS: RAÇA, MISCIGENAÇÃO E DEMOCRACIA RACIAL NO BRASIL	12
1.3 RACISMO E PRECONCEITO	14
1.4 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	16
1.5 DÍALOGO COM AUTORES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	20
1.6 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ	22
1.7 POLÍTICA EDUCACIONAL EM ALMIRANTE TAMANDARÉ	23
1.8 ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO BÁSICA.....	25
1.9 CONVÊNIOS FIRMADOS COM GOVERNO ESTADUAL E FEDERAL.....	26
1.10 POLÍTICA FUNCIONAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	27
CAPÍTULO 2	28
2.1 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL NO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ	28
2.2 FORMAÇÃO OFERTADA PELO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ: ANÁLISE DAS FORMAÇÕES OFERECIDAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003	29
CAPÍTULO 3	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37

INTRODUÇÃO

Um dos problemas acerca dos estudos em Educação das Relações Étnico Raciais está fundada na antiga crença de que as relações raciais no Brasil são harmoniosas, e que o racismo passa a ser uma invenção atribuída desta relação.

Entretanto, o que se sabe hoje, é que as Relações Étnico Raciais no Brasil são conflituosas e tensas, o que eleva ainda mais as preocupações no campo, principalmente na Formação para Professores, para tratarem desse assunto nas salas de aula.

Este estudo tem por objetivo investigar a formação continuada em Educação das Relações Étnico Raciais para professores do quadro próprio da Secretaria de Educação do Município de Almirante Tamandaré/PR. Visto que, já se passaram 12 anos da promulgação da Lei 10.639/03¹, e ainda até o presente momento a sua implementação é tímida. Este será considerado um marco histórico, que simboliza, simultaneamente, um ponto fundamental da luta anti-racista, bem como a renovação da qualidade da educação, afim de elucidar como se dá a formação continuada para a Educação das Relações Étnico Raciais em Almirante Tamandaré, o texto fora organizado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, abordamos algumas questões relacionadas a educação, formação dos professores e o racismo, na busca de uma formação com equidade, também na questão étnico racial, que é tratada de forma superficial, sem a devida prevenção à aplicação da Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08.

No segundo capítulo, será analisada a questão da formação continuada para professores em Educação das Relações Étnicos Raciais, se ela está ou não vinculada a uma política de formação preconizada no contexto das Leis 10.639/03 e 11.645/08², para a promoção da igualdade racial e combate ao racismo, preconceito e discriminação na Rede de Ensino de Almirante Tamandaré/PR.

¹ 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.

² Lei 11.645/03/2008 que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 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".

No terceiro capítulo será mostrado como foi construída a trajetória da Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08, a partir da constatação de que as duas Leis estão inseridas no texto e nos contextos das LDB, Lei 9.394/96³ e se houve motivações para mudança de consciência e de atitudes mediante a sua implementação.

No sentido de compreender categorias importantes, indispensáveis nesse estudo, a exemplo de racismo, preconceito racial, relações étnico-raciais, educação anti-racista, será utilizado dos aportes teóricos, Gomes (2002, 2005, 2007, 2008) e Munanga (2002, 2005, 2008), Cavalleiro (2001), Munanga (2000, 2003), Guimarães (2004). A utilização desses autores para a reflexão apresentada nesta monografia estará explicitada no transcorrer desse trabalho.

Nesse contexto, apura-se a necessidade de se proporcionar espaços de discussões e vivências em que os educadores compreendam e estejam preparados para reconhecer as relações de vida dos seus alunos, que se materializam, nos diferentes tipos de Formação Continuada.

³ Lei 9394/06 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CAPÍTULO 1

1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E O RACISMO

A educação se constitui um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano íntegro, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Há 12 anos da promulgação da Lei, deparamos com alguns professores despreparados para atender esse novo desafio da educação, repletos de dúvidas e ainda com atitudes e pensamentos preconceituosos, presos a defasagem de sua formação inicial, fato que vem ratificar a necessidade da formação continuada dos professores. Para realizar seu trabalho docente é preciso que o professor se aproprie constantemente dos avanços das ciências e das teorias pedagógicas. Há, ainda, uma razão muito mais premente e mais profunda, como apontam Barbieri, Carvalho e Ulhe (1995:32), que é a própria natureza do fazer pedagógico, que, sendo domínio da práxis é, portanto, histórico e inacabado.

Lima (2001) traz uma contribuição importante nesse sentido, ao elaborar um conceito de formação continuada que parte de dois princípios de perspectiva marxista: o trabalho como categoria fundante da vida humana e a práxis da atividade docente.

Formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis (LIMA, 2001:30).

A autora afirma, também, que a formação continuada não pode se efetivar se não estiver conectada com os sonhos, a vida e o trabalho do professor.

Na mesma direção, Gatti ressalta que os processos de formação continuada só mostram efetividade quando levam em consideração as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas. Mas apenas o levar em consideração essas questões como premissas abstratas não cria mobilização para mudanças efetivas. O que é preciso conseguir é uma integração

na ambiência de vida e de trabalho daqueles que participarão do processo formativo [...] Metaforicamente, diríamos que a alavanca tem que se integrar ao terreno para mover o que pretende mover (GATTI, 2003:6).

A autora chama a atenção, também, sobre a importância de se considerar os eventos sociais, políticos, econômicos ou culturais que permeiam a vida grupal ou comunitária e também se constituem como determinantes que moldam as concepções sobre educação, ensino, papel profissional e as práticas a elas ligadas.

Altenfelder (2004:151) aponta que “a formação continuada de professores deve se concentrar no trabalho docente e nas relações que se estabelecem na escola, o que resgata o próprio espaço escolar como locus importante de formação continuada”. Ressalta, ainda, que o trabalho coletivo é fundamental para que os educadores possam vencer os enormes desafios impostos pela realidade educacional brasileira. Alerta, também, que para que o trabalho coletivo ocorra é fundamental um investimento nas relações interpessoais da equipe escolar (ALTENFELDER, 2004:152). Conclusão a qual pretendia transmitir novos saberes a professores que não os tinham recebido no período da formação inicial.

A formação contínua visa diminuir a defasagem entre o que os professores aprenderam durante sua formação inicial e o que foi acrescentado a isso a partir da evolução do conhecimento. Por este motivo o interesse em conhecer o processo de formação continuada dos professores de Almirante Tamandaré na questão étnico-racial como uma das possibilidades de igualdade social a partir da compreensão de novos saberes. Segundo Gomes e Silva (2002, p. 29-30) [...] O trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da intuição de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros, tanto na escola quanto na vida cotidiana.

Isso confirma a importância de investigar essa realidade na tentativa de buscar alternativas de melhoria no processo pedagógico desenvolvido nas escolas podendo trazer resultados satisfatórios nesse sentido compreender a dinâmica da implementação da Lei 10.639/2003 por meio da formação continuada de professores na Rede Municipal de Almirante Tamandaré.

1.2 REPENSANDO OS TERMOS: RAÇA, MISCIGENAÇÃO E DEMOCRACIA RACIAL NO BRASIL

É inegável o peso histórico do preconceito racial em nosso país e suas consequências na realidade da maioria dos afrodescendentes. Segundo Müller (2008, p. 20) “somos a segunda maior nação negra do mundo depois da Nigéria. Apesar disso, os brasileiros negros são obrigados a conviver ao longo de sua vida com inúmeros momentos de preconceito racial e discriminação”.

Ao discutirmos questão racial no Brasil não podemos perder de vista as profundas relações que esta tem com questões de ordem histórica, social e econômica e todas as ideologias construídas por trás da questão racial. A naturalização da desigualdade tem origens históricas e institucionais, ligadas à escravidão e a abolição tardia, sendo assim, é grande a resistência em identificar o combate à desigualdade, em particular a desigualdade racial, como prioridade das políticas públicas.

A desigualdade racial, em particular, é ocultada pelo silêncio. Silêncio enraizado no senso comum de uma sociedade convencida, talvez, do mito da “democracia racial”⁴. Silêncio que oculta a enorme desigualdade racial a que estão submetidos os brasileiros. Nega-se, assim, no cotidiano, a desigualdade e o racismo (HENRIQUES, 2002, p. 14).

É necessário estarmos atentos à historicidade do termo raça, atentando para o seguinte escrito de Munanga (2003):

O campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico. (MUNANGA, 2003, *apud* SILVA, 2007, p. 19).

⁴ O Mito da democracia racial é a ideia de que haveria no Brasil, ao contrário de outros países como África do Sul e Estados Unidos, uma convivência pacífica das etnias, e que todos teriam chances iguais individualmente de sucesso. Gilberto Freyre, sociólogo brasileiro dos anos 1930, foi responsabilizado pela criação deste “mito”, embora não houvesse dito ou escrito nada diretamente com este nome. Mas foi através de sua obra que teria surgido esta ideia de que no Brasil não há racismo, então os que a adotaram seguiram repetindo o mesmo erro que o autor cometeu no início do século XX.

O termo raça, (do latim) é atribuído a *ratio* que significa sorte, categoria ou espécie. Até o século XVIII a “raça” não tinha uma base científica como se entendia no século XIX⁵.

Em 1859, com a publicação da obra magna de Charles Darwin, *A Origem das Espécies*, as diversas teorias que especulavam a evolução do *homo sapiens* adquiriram um locus científico unificador. Darwin promove uma síntese da evolução. E com isso, abre um horizonte especulativo acerca do aperfeiçoamento das diferentes espécies, entre elas, o *homo sapiens*. Outro Cientista elabora uma teoria, batizada por ecomo Eugenia, que partia do pressuposto de que a raça humana por estar em constante evolução biológica deveria ser auxiliada a acelerar e aperfeiçoar esse processo, “Eugenia pode ser definida como a ciência que trata daqueles agentes sociais que influenciam, mentalmente ou fisicamente, as qualidades raciais das gerações”, considerado o racismo moderno, segundo Carlos Moore. (GALTON, 1905 *apud* SILVA, 2007, p. 26).

O conjunto das obras e pesquisas dos séculos XVIII e XIX acabou por criar, segundo Munanga,

Uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca” foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc., que, segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra, mais escura de todas, e, emocionalmente, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita a escravidão e a todas as formas de dominação (MUNANGA, 2003, p. 5, *apud* SILVA, 2007, p. 30).

Sabe-se, hoje, da inadequação e de seus conteúdos hierarquizantes para o estudo das relações sociais, mas no século XIX muitos cientistas julgavam que a noção de “raça” era não só aplicável às sociedades humanas, como também determinante dos comportamentos e potenciais dos indivíduos; naquele contexto, a

⁵Para Carlos Moore, “o racismo não se estrutura em torno do conceito de raça, nem a partir da escravidão dos africanos, mas a partir do fenótipo, e tem uma profundidade histórica maior que os 500 anos e mais da hegemonia ocidental sobre o resto do mundo.

mestiçagem⁶ era geralmente encarada como sinônimo de degeneração e inferioridade (VIANA, 2007).

Os intelectuais brasileiros, nesse mesmo contexto, eram obrigados a lidar com uma parte dessa teoria e obliterar outra. Parte significativa das discussões intelectuais produzidas entre o fim do Império e as primeiras décadas da República sobre a capacidade dos negros e mestiços se voltava para uma questão central: seriam esses sujeitos capazes de integrar a ordem liberal, pautada nas ideias de progresso e modernização? (VIANA, 2007).

1.3 RACISMO E PRECONCEITO

O racismo é um conjunto de opiniões pré concebidas onde a principal função é valorizar as diferenças biológicas entre os seres humanos, em que alguns acreditam ser superiores aos outros de acordo com sua matriz racial.

Como afirma Guimarães:

Raça é um conceito relativamente recente. Antes de adquirir qualquer conotação biológica, *raça* significou, por muito tempo, “um grupo ou categoria de pessoas conectadas por uma origem comum” (BANTON, 1994, p. 264). Teorias biológicas sobre as *raças* são ainda mais recentes. Banton (1994) nos ensina que “*raça*” passou a significar subdivisões da espécie humana distintas apenas porque seus membros estão isolados dos outros indivíduos pertencentes à mesma espécie (GUIMARÃES, 2005, p. 23).

“Alguns cientistas sociais passaram a considerar “*raça*” um grupo de pessoas que, numa dada sociedade, é socialmente definido como diferente de

⁶ “Os teóricos “racistas “de então geralmente apresentavam o mestiço como personificação da ‘degeneração’, suposto resultado do cruzamento de ‘espécies diversas’, para exemplificar alguns termos do equivocado vocabulário da época. O estudioso da biologia humana Paul Broca, por exemplo, defendia a idéia de que o mestiço, à semelhança da mula, não era fértil. Teóricos deterministas, como o conde de Gobineau (1816-1882), E. Renan (1823 -1892) e H. Taine (1828 - 1893), lamentavam a seu turno a extrema fertilidade dessas populações, que julgavam ser responsável pela transmissão das características mais negativas das duas “*raças*” em contato. Gobineau, introdutor da noção de degeneração da “*raça*”, entendida como resultado final da mestiçagem, esteve no Rio de Janeiro como enviado francês por mais de um ano. Entre suas observações, registrou a impressão de que a população aqui encontrada era “totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito, e assustadoramente feia”. No contexto europeu de fins do século XIX, predominava a idéia de que a mestiçagem era um fenômeno perigoso e a ser evitado, dado indicado, aliás, na própria linguagem animalizada utilizada por esses teóricos para descrever os mestiços”. (VIANA, 2007, p.21-22)

outros grupos em virtude de certas diferenças físicas reais ou putativas” (BERGHE, 1970, p. 10 *apud* GUIMARÃES, 2005, p.24). No Brasil até recentemente o racismo foi um tabu. À medida que a nação brasileira foi sendo construída, uma crença em torno desta nação começou a ser criada – O Mito da Democracia Racial – De fato os brasileiros se imaginam numa democracia racial (GUIMARÃES, 2005).

No entanto, há no Brasil uma certa dose de preconceito de cor, que deve ser distinguido do preconceito racial, no sentido americano. Por preconceito de cor, em contraste com o preconceito racial, entende-se que as atitudes em relação a pessoas de ascendência negra são influenciadas pela cor e não pela origem racial ou biológica. O sangue negro não é visto como um estigma nem identifica alguém radicalmente. Quando os brasileiros usam o termo negro - o que raramente fazem - estão se referindo a negros puros. De fato, o termo preto é geralmente usado, assim como outros termos, para descrever as características físicas das pessoas (FRAZIER 1942, p. 292 *apud* GUIMARÃES, 2005, p.45).

Em suma, alguém só pode ter cor e ser classificado num grupo de cor se existir uma ideologia em que a cor das pessoas tenha algum significado. Isto é, as pessoas têm cor apenas no interior de ideologias raciais.

Com a substituição da ordem escravocrata por outra ordem hierárquica, a “cor” passou a ser uma marca de origem, um código cifrado para “raça”. O racismo colonial, fundado sobre a ideia da pureza de sangue dos colonizadores portugueses, cedeu lugar, depois da independência do país, a ideia de uma nação mestiça (SKIDMORE, 1993; WRIGHT, 1990; WADE, 1993 *apud* GUIMARÃES, 2005, p. 48). Sendo assim, “o preconceito racial servia para manter e legitimar a distância do mundo dos privilégios e direitos do mundo de privações e deveres” (DA COSTA, 1988, p. 137 *apud* GUIMARÃES, 2005, p. 49).

Florestan Fernandes, ao tratar da questão racial no Brasil, afirmava que o brasileiro tem o preconceito de não ter preconceito. Com isso ele sintetiza toda uma situação na qual as relações raciais são obscurecidas pela ideologia da democracia racial.

Apenas para os afro-brasileiros, para aqueles que chamam a si mesmos de negros, o anti-racismo deve significar, antes de tudo, a admissão de sua “raça”, isto é a percepção racializada de si mesmo e do outro. Trata-se da reconstrução da negritude a partir da rica herança africana - a cultura afro-brasileira do candomblé, da capoeira, dos afoxés, etc.

1.4 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As discussões em torno da diversidade sociocultural e das questões étnico-raciais desenvolvidas ao longo do século XX pelos movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, culminaram com a aprovação em janeiro de 2003 da Lei 10.639, que estabelece o ensino obrigatório da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. A Lei 10.639 provocou um movimento em direção a ressignificação de práticas educacionais, no sentido de pautá-las na valorização da imagem da população negra e reafirmar as suas contribuições na formação nacional.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos de Educação Básico trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a direitos seus.

A Lei 10.639/03 chega ao Estado Brasileiro no bojo do debate da implantação das políticas de ações afirmativas para a população negra que, embora reivindicadas pelo movimento social negro, compõem o discurso estratégico dos organismos internacionais que defendem a instituição de políticas sociais focalizadas para os mais pobres, entre quais, os negros.

Neste sentido, a Lei 10.639/03 pode configurar-se como um instrumento de luta para o questionamento da ordem vigente, na medida em que coloca em xeque construções ideológicas de dominação, fundadoras da sociedade brasileira.

Conforme expressa Gomes,

A Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais podem ser consideradas como parte do projeto educativo emancipatório do Movimento Negro em prol de uma educação anti-racista e que reconheça e respeite a diversidade. Por isso, essa legislação deve ser entendida como uma medida de ação afirmativa, pois introduz em uma política de caráter universal, a LDBEN 9394/96, uma ação específica voltada para um segmento da população brasileira com um comprovado histórico de exclusão, de desigualdades de oportunidades educacionais e que luta pelo respeito à sua diferença (GOMES, 2007, p. 106).

Esta legislação vem após mudanças significativas no modo de pensar a educação no Brasil. Com os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – a inclusão de temas novos, que antes ficavam a cargo da vontade do professor, se tornam obrigatórios nas escolas. Não basta mais a/o professora/o da disciplina de ciências tratar de gravidez na adolescência, da educação sexual e/ou da educação ambiental. Tais temáticas agora passam a ser responsabilidade da escola como um todo.

Com esta necessidade de adequação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas, vem a assimilação de temas transversais, apontados nos PCNs. Um destes temas é a diversidade étnica, cultural e religiosa existente em nosso país.

Para os autores que definiram o tema da pluralidade cultural, é evidente não se tratar de dividir a sociedade brasileira em grupos culturais fechados, mas ter em mente no processo educativo o estímulo à convivência entre práticas culturais diferentes, formando pessoas capazes de conviver de forma respeitosa. Pessoas capazes de respeitar a diferença do outro, que percebam a riqueza que a diversidade nos apresenta.

A ideia vinculada na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças – o índio, o branco e o negro – que se dissolveram dando origem ao brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e às vezes, subordinando uma cultura a outra. Divulgou-se então uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram a identidade nacional.

A ideia proposta pelos PCNs na formulação de um projeto interdisciplinar com um tema único que envolva os vários educadores/as e os alunos de diversas séries, é fantástica, pois a escola se integra e trabalha na construção de um projeto único. Mas na prática, quantas serão as escolas que constituem um projeto interdisciplinar nos moldes propostos pelos PCNs?

Além dos PCNs, é criada a SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão, que traz uma proposta mais rebuscada do que a apresentada na temática da pluralidade cultural: a educação das relações étnico-raciais. Buscando a valorização dos alunos e professores, negros ou não, por meio da reestruturação das relações entre brancos e negros, vistos nesta secretaria como relações étnico-raciais.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, material produzido pela SECADI para auxiliar os educadores, para reeducar as relações étnico-raciais no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade imposta para outros.

A proposta da educação das relações impõe questões para negros e brancos, troca de conhecimento, quebra de preconceitos e a vontade de modificar uma estrutura desigual imposta por esta sociedade. A aceitação da diferença é um dos elementos que torna possível essa mudança social.

Ao pensarmos na aceitação do tema proposto pela Lei 10.639, apresentada no início deste texto, as dificuldades na concretização dessa aceitação se tornam ainda maiores. Mas a que se deve esta dificuldade na aplicação desta lei? A falta de formação e informações específicas no e sobre o tema ou a resistência a tratar de assuntos que mexem com preconceitos profundamente arraigados nos educadores/as? Ou as duas coisas?

Algumas escolas da rede pública de ensino modificaram seus PPPs (Projetos Políticos Pedagógicos) e tornaram-se referências na aplicabilidade desta nova temática educacional. Infelizmente não podemos afirmar que isto seja uma constante nas escolas. A maioria dos educadores não compreende a proposta e se vê obrigada a dar conta de um novo conteúdo, sobre o qual não tiveram formação.

Mesmo que o Governo Federal venha investindo na produção de materiais voltados para a discussão da diversidade e na formação dos professores, na base das escolas, esses materiais não chegam, ou se chegam não são aproveitados, e muitas vezes os educadores nem sabem da existência dos programas de governo voltados para a formação nesse tema. Ao acessarmos os *sites* do Governo Federal, vemos que os materiais existem, as capacitações estão acontecendo em todo o país, mesmo ainda sendo insuficientes para dar conta do enorme quadro de educadores. Entretanto, a questão principal é que as mudanças nas práticas educativas não têm se modificado na maioria das escolas.

Falar de África e da história do negro no Brasil não é possível sem abandonar a visão simplista do papel do negro na constituição do país. Sem rever a invisibilidade do racismo na sociedade brasileira – e rever o racismo tem a ver com os preconceitos que a sociedade sempre teve e, continua a ter com a população

negra. Isso sem considerar a diversidade religiosa que compõe o País, com a religião de matriz africana.

Como falar de África sem citar os grandes reinos de Daomé, Congo, Egito e Etiópia, entre outros? E como falar da configuração do estado africano sem apresentar a questão religiosa? É possível falar da constituição da civilização ocidental sem falar do cristianismo?

A resposta é para estas perguntas é certa, ela é negativa. Ainda hoje, os professores têm enfrentado problemas para falar do papel da Igreja na constituição do mundo ocidental. Cruzadas, inquisição, escravização de negros e indígenas são assuntos delicados em sala de aula. A resistência não se dá apenas por católicos, na defesa da instituição eclesial católica, como pode parecer óbvio. Os adeptos das religiões neo-pentecostais se manifestam de forma bem enfática na condenação da religião católica. Agora vamos pensar em como é encarada qualquer afirmação positiva sobre uma religião apontada desde a constituição do Brasil como sinônimo do mal, de um povo inferior e primitivo. É fácil pensar na recepção deste assunto na maioria das salas de aulas.

Outra questão ainda mais complexa é pensar que dentro destas salas de aulas, além dos alunos católicos, protestantes e neo-pentecostais, existem alunos que são de religião de matriz africana. Estas crianças se sentem inseridas nesta escola? É possível que ela assuma sua identidade religiosa, use seus adereços? É possível que uma criança muçulmana assuma sua religião sem ser chamada de terrorista e Bin Laden?

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana os sistemas de ensino, estabelecimentos educacionais e professores terão como referência alguns princípios. A consciência política e histórica da diversidade, que aponta a desconstrução do mito da democracia racial, eliminando conceitos, ideias, e comportamentos vinculados pela ideologia de branqueamento e a superação da indiferença, injustiça e desqualificação do negro, entre outros. O fortalecimento de identidades e direitos, rompendo as imagens negativas atribuídas aos negros e indígenas, o que leva a uma afirmação da identidade. Ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, fomentando a troca de experiências de vida entre educadores e educandos, conhecendo outros espaços para a quebra de preconceitos e estereótipos. Os princípios propostos nas Diretrizes

apontam para mudanças de mentalidade e de maneiras de pensar e agir dos indivíduos e das instituições, que passam a reconhecer e valorizar a diversidade que compõe nosso país.

Mesmo com as Diretrizes, PCNs e as demais legislações as mudanças no sistema de ensino não estão avançando o quanto se esperava. As leis e formulações não modificam a forma de pensar de cada um, por agirem como políticas educacionais direcionadas, são medidas democráticas que buscam uma proximidade de efetivação de ações. Dentro das escolas e outros espaços educativos os educadores são autônomos e conduzem as discussões conforme seus conceitos e pensamentos. Entretanto é preciso que haja uma forma de controle de diretrizes básicas educacionais a ponto de garantir que a diversidade seja respeitada e que cada aluno se veja inserido de forma positiva no espaço escolar.

1.5 DIALOGO COM AUTORES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

A educação se constitui como um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano íntegro, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias.

Há 12 anos da promulgação da Lei, nos deparamos com uma grande maioria de professores despreparados para atender esse novo desafio da educação, repletos de dúvidas e, ainda com atitudes e pensamentos preconceituosos, presos a defasagem de sua formação inicial, fato que vem ratificar a necessidade da formação continuada dos professores. Para realizar seu trabalho docente é preciso que o professor se aproprie constantemente dos avanços das ciências e das teorias pedagógicas. Há, ainda, uma razão muito mais urgente e mais profunda, como apontam Barbieri, Carvalho e Ulhe (1995, p. 32), que é: “[...] a própria natureza do fazer pedagógico, que, sendo domínio da práxis é, portanto, histórico e inacabado”.

Lima traz uma contribuição importante nesse sentido, ao elaborar um conceito de formação continuada que parte de dois princípios de perspectiva marxista: o trabalho como categoria fundante da vida humana e a práxis da atividade

docente (LIMA, 2001). Assim para o autor Lima (2001, p. 30): “[...] a formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis”.

A autora afirma, também, que a formação continuada não pode se efetivar se não estiver conectada com os sonhos, a vida e o trabalho do professor.

Na mesma direção, Gatti ressalta que os processos de formação continuada só mostram efetividade quando levam em consideração as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas. Mas apenas o levar em consideração essas questões como pressupostos abstratos não cria mobilização para mudanças efetivas. (GATTI, 2003, p. 6).

O que é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e de trabalho daqueles que participarão do processo formativo. Nesse ensejo destaca Gatti (2003, p. 6): “[...] Metaforicamente, diríamos que a alavanca tem que se integrar ao terreno para mover o que pretende mover”.

A autora chama a atenção, também, sobre a importância de se considerar os eventos sociais, políticos, econômicos ou culturais que permeiam a vida grupal ou comunitária e também se constituem como determinantes que moldam as concepções sobre educação, ensino, papel profissional e as práticas a elas ligadas.

Altenfelder (2004, p. 151) aponta que: “a formação continuada de professores deve se concentrar no trabalho docente e nas relações que se estabelecem na escola, o que resgata o próprio espaço escolar como lócus importante de formação continuada”. Ressalta, ainda, que o trabalho coletivo é fundamental para que os educadores possam vencer os enormes desafios impostos pela realidade educacional brasileira. Enfatiza ainda que para o bom desenvolvimento do trabalho coletivo, é fundamental um investimento nas relações interpessoais da equipe escolar. (ALTENFELDER, 2004, p. 152).

A formação contínua visa diminuir a defasagem entre o que os professores aprenderam durante sua formação inicial e o que foi acrescentado a isso a partir da evolução do conhecimento. Por este motivo o interesse em conhecer o processo de formação continuada dos professores de Almirante Tamandaré na questão étnico-racial como uma das possibilidades de igualdade social a partir da compreensão de novos saberes.

Segundo Gomes e Silva:

[...] O trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da intuição de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros, tanto na escola quanto na vida cotidiana. (GOMES; SILVA, 2002, p. 29-30)

Isso confirma a importância de investigar essa realidade na tentativa de buscar alternativas de melhoria no processo pedagógico desenvolvido nas escolas podendo trazer resultados satisfatórios nesse sentido compreender a dinâmica da implementação da Lei 10.639/2003 por meio da formação continuada de professores na Rede Municipal de Almirante Tamandaré. Para esse caminho elegemos alguns autores e conceitos com os quais buscamos traçar um diálogo.

1.6 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ

O ouro e sua exploração estão relacionados ao desenvolvimento deste Município, que foi desmembrado de Colombo, em 10 de outubro de 1947. Em 24 de março de 1956 houve a reintegração de seu antigo e tradicional nome de Almirante Tamandaré através da Lei Estadual 2.644.

Situado a Sudeste do Estado Paranaense, pertence à Região Metropolitana de Curitiba. Entre seus potenciais, encontra-se a atividade extrativa mineradora, com cerca de 20 indústrias de cal e calcário situadas junto à Rodovia dos Minérios. Possui, também, duas fontes produtoras de água mineral que são engarrafadas e comercializadas.

Os primeiros habitantes foram os índios Tingüis. Em 1680 o Capitão Salvador Jorge Velho fez "Descoberto da Conceição" (lavra de ouro) no Distrito de Campo Magro. A primeira denominação que se deu ao lugar foi Nossa Senhora da Conceição do Cercado. Com este nome o povoado foi elevado à categoria de Freguesia em 10 de maio de 1873, através da Lei 438. Em pouco tempo ganhava a distinção de vila pela Lei Provincial 957, de 28 de outubro de 1889, ano primeiro da República brasileira, tendo sido o último município criado no Paraná ainda em

tempos de Império. Em 09 de janeiro de 1890 recebe a denominação atual, uma homenagem ao Almirante Marquês de Tamandaré.

Do início da década de trinta até meados de 1956, Almirante Tamandaré passou por um conturbado período político-administrativo. O Decreto Estadual 1702 de 14 de julho de 1932 suprimiu a Vila de Tamandaré que passou a fazer parte do Município de Rio Branco do Sul, sendo restaurado posteriormente, mas na divisão administrativa de 31 de dezembro de 1937, Almirante Tamandaré pertencia ao Termo e Comarca de Curitiba.

O golpe mais duro na história tamandarense foi à extinção do Município através do Decreto Lei 7573, de 20 de dezembro de 1938, sendo o seu território integrado ao de Curitiba, com a mudança de nome, passou a se chamar Timoneira, e alguns anos mais tarde integrava o município de Colombo. Somente em 24 de março de 1956, através da Lei 2644, sancionada pelo governador Moysés Lupion, a localidade voltou à condição de município, tendo restaurado, a sua antiga denominação de Almirante Tamandaré.

1.7 POLÍTICA EDUCACIONAL EM ALMIRANTE TAMANDARÉ

Em meados de agosto de 2008, a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Almirante Tamandaré se reuniu com os professores da rede municipal para que apontassem as prioridades para a melhora da qualidade em seus estabelecimentos de ensino, na qual as angústias e anseios por eles foram levantadas, ressaltando ainda mais a necessidade de mudança.

A partir dessa reunião, o projeto de cessação das classes multisseriadas foi apresentado no final do ano de 2008 com o objetivo de priorizar a educação pública com qualidade e igualdade, pois se verificou que o trabalho com um único professor para mais de uma série/ano em única sala não alcançava os resultados esperados.

A política educacional desta proposta, portanto, tinha por meta oportunizar melhorias de estrutura organizacional nas escolas do campo e nas escolas de pequeno porte que mantêm classes multisseriadas, através da centralização de pequenos pólos e remanejamento dos alunos para as escolas urbanas próximas as suas regiões, visando à melhoria da qualidade do ensino e ampliação do diálogo e

interação entre os docentes, buscando a troca de experiências nos grupos de estudos, hora atividade para planejamento das aulas e conselho de classe.

A educação infantil no município será tratada a partir dos dados atuais levantados. Os Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs, atendem crianças de 0 a 4 anos, educação infantil, em período integral.

Em 2009 as turmas de jardim II funcionaram somente em meio período. Outra forma de atendimento é a “Colônia de Férias” (CMEI) com atividades recreativas e desportivas elaboradas e desenvolvidas pela equipe de Esporte, Cultura e Lazer, atendendo no ano de 2009, 185 crianças.

Segundo os dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Município, no ano de 2014 foram computadas 3.430 matrículas nos Centros Infantis.

Na área de Educação Especial a Secretaria de Educação do Município apresenta um histórico fundamental para a percepção do atendimento as crianças.

Como segue as palavras do documento *in verbis*:

[...] o atendimento educacional especializado em nosso município, iniciou-se no ano de 1992, na Escola Municipal Tanguá, hoje denominada Escola Municipal Professora Clair do Rocio Sandri, situada neste mesmo bairro. Atendendo oito alunos de Classe Especial. [...] Com a crescente demanda e procura do atendimento especializado, no ano de 1995 foi inaugurada a Escola Especial Professora Roza Bini de Oliveira. [...] Mais tarde, no ano de 1998 surge a primeira Sala de Recursos, no CAIC, hoje denominada Escola Municipal Arco-íris, atendendo alunos já avaliados pela primeira dupla avaliadora formada pelo município, com diagnóstico de Dificuldades de Aprendizagem. [...] Com vista à Nova política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, nosso município no ano de 2008, construiu junto com os professores especialistas da área o Currículo adaptado o qual orientará o trabalho do professor caso este tenha em sua sala de aula um aluno de inclusão (ALMIRANTE TAMANDARÉ, 2009, p. 1).

Segundo o documento acima citado, o atendimento prestado no Centro de Atendimento especializado na Área de Deficiência Visual - CAEDV é voltado para Educação Infantil Especializada, Apoio a escolaridade (a partir de 7 anos) e Atividades Complementares: Orientação e Mobilidade, Atividades de vida autônoma e social (AVAS), Sistema Braille, Soroban, Estimulação Visual e Atendimento Educacional Itinerante. Salientam a forma como é realizado o trabalho pelo professor especialista do Centro. A ele é indicado que realize reuniões periódicas com a escola e o professor da classe comum para orientações quanto: as formas de comunicação/interação com os alunos cegos e baixa visão, a utilização de estratégias metodológicas alternativas que viabilizem o acesso ao conhecimento por

meio de experiências dos demais sentidos (tato, audição, olfato, gustação) e indiquem ao professor do ensino regular critérios de avaliação coerentes com a necessidade do aluno com deficiência visual. (ALMIRANTE TAMANDARÉ, 2009, p. 10-11)

A Sala de Recursos é um serviço de apoio especializado destinado aos alunos do Ensino Fundamental que apresentam dificuldades em seu processo de aprendizagem, de natureza pedagógica. Esse apoio complementa o atendimento educacional das classes comuns.

O ingresso desses alunos na Sala de Recursos ocorre mediante Avaliações Diagnósticas Psico Educacionais realizadas por profissionais especializados na área. Tal atendimento é realizado por professores especializados em Educação Especial, em espaço físico adequado, onde o atendimento pedagógico é específico e se dá individualmente ou em pequenos grupos, com cronograma de atendimentos elaborado pela professora especialista junto à equipe pedagógica da escola, sendo este pautado no nível de conhecimento do aluno, atendendo suas 43 necessidades individuais, tendo como objetivo o progresso global dos alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. Os atendimentos na Sala de Recursos não devem ser confundidos com o reforço escolar, com repetições dos conteúdos da prática pedagógica da sala comum. (ALMIRANTE TAMANDARÉ, 2009, p. 4).

1.8 ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO BÁSICA

A Secretaria Municipal de Educação de Almirante Tamandaré é responsável pela oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental até o 5º ano, programas para oferta de ensino fundamental a Jovens e Adultos EJA. Para a garantia do ensino regular obrigatório são ofertadas vagas em Escolas Municipais próximas a residência dos estudantes e, quando isto não é possível, é assegurado o transporte escolar.

O Programa de Inclusão se realiza de forma gradativa por meio da capacitação de professores, adequação da estrutura escolar com salas de recurso equipadas e adaptação curricular conforme as Diretrizes Curriculares Municipais.

O Município ainda garante acesso ao Centro de atendimento ao Deficiente Auditivo (DA) e Deficiente Visual (DV) e no Centro Psicossocial do município (com atendimento psicológico, psiquiátrico, neurológico, pediátrico e fonoaudiológico) quando os estudantes apresentam déficit de aprendizagem. O encaminhamento ao Centro Psicossocial é realizado diretamente pelas escolas municipais e pela psicóloga da Secretaria quando se trata dos CMEIs.

1.9 CONVÊNIOS FIRMADOS COM GOVERNO ESTADUAL E FEDERAL

O Município de Almirante Tamandaré estabelece parceria com o Ministério da Educação por meio do Termo de Cooperação Técnica. O objetivo deste termo é unir esforços para promover ações e atividades que contribuam para o desenvolvimento educacional do município e, assim, melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Sendo assim, para executar o Termo de Cooperação Técnica, o MEC indicou as seguintes unidades: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Especial – SEESP, a Secretaria de Educação a Distância – SEED, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC e a Secretaria de Educação Básica zela pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio. A educação básica é o caminho para assegurar a todos os brasileiros a formação

comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Atualmente, os documentos que norteiam a educação básica são a Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. Outros documentos fundamentais são a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

1.10 POLÍTICA FUNCIONAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Na Gestão da Política Pública do município no período compreendido entre 2008-2014, cabe destacar os documentos que se referem à política funcional. Dentre as quais destacamos: Proposta do Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério, realizado a partir de amplo processo democrático com debates em audiências públicas e Desenvolvimento de uma Política de Formação Continuada com realização de palestras, grupos de estudos e oferta de bolsas de estudo em cursos de pós-graduação para os servidores públicos da educação.

A Prefeitura Municipal de Almirante Tamandaré está em conformidade com a LDB 9.394/96 e sancionou o Plano Municipal de Educação em 2005, remunerando o quadro de professores de acordo com a habilitação (ALMIRANTE TAMANDARÉ, 2005).

CAPÍTULO 2

2.1 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL NO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ

Neste segmento, buscou-se analisar as ações expressas em documentos da Secretaria Municipal de Educação de Almirante Tamandaré de 2008 a 2014, sobre formação continuada de professores e diversidade étnico-racial, no que refere à valorização e respeito à população negra, descrevendo as principais reformas administrativas e procedimentos adotados para atingir as metas que dizem respeito a esta temática. Note-se a partir desses dados que há uma tendência em respeitar e valorizar a diversidade, entretanto muito tímida ainda, porque não especifica as formas, os meios e como efetivar as ações de implementação dessa realidade nas escolas.

Percebe-se assim a amplitude do significado de formação continuada adotada pela secretaria. Assim, pode-se dizer que para a SME a formação continuada não se restringe aos limites de cursos estruturados e formalizados, mas compreende qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional de seus professores, como horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, organizados tanto pela própria SME, quanto por outras instituições, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento de seus profissionais, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação.

A seguir será feita a análise dos cursos, seminários e outros, identificados nos documentos descritos como formação continuada para implementação da Lei 10.639/2003.

2.2 FORMAÇÃO OFERTADA PELO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ: ANÁLISE DAS FORMAÇÕES OFERECIDAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003

Nesta segunda frente de trabalho analisa-se a formação continuada dos professores, voltada para à questão racial, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Almirante Tamandaré por meio de cursos, seminários, programas e ações. A análise das formações se deu por meio da catalogação das capacitações em dois grupos: no primeiro estão os cursos avulsos, que são formações oferecidas com carga horária específica, com um número limitado de vagas, fora do horário de trabalho; no segundo estão os eventos, que são as participações de professores em congressos, seminários, e outras atividades realizadas pela SME ou por meio de parcerias com outras instituições. O que pode-se verificar na proposta em si são alternativas de atividades que poderão ser desenvolvidas nas escolas, mas que ainda são deficitárias, não permitem um envolvimento maior das comunidades com as questões de etnias do modo como a questão exige.

Um marco na formação dos professores nesta temática é o convenio firmado com a Universidade Federal do Paraná (UFPR), por meio do Núcleo de Estudos AfroBrasileiros (NEAB/CEPIGRAD/PROGRAD), da Coordenação de Políticas de Formação de Professores (COPEFOR) e da Coordenação de Políticas de Integração de Educação a Distância (CIPEAD/PROGRAD), torna pública a norma que rege o processo seletivo para o ingresso no Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais para professores e demais profissionais da Rede Pública de Ensino. O Curso será realizado na modalidade à distância, envolvendo encontros presenciais nos Municípios de Almirante Tamandaré (35 vagas), e participação virtual na Plataforma MOODLE/UFPR. O início do Curso foi em 21 de janeiro de 2014 e terá duração de 12 meses para o cumprimento dos módulos, acrescido de 6 (seis) meses para elaboração e defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). As primeiras semanas são caracterizadas por atividades de ambientação em Educação a Distância.

O Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais busca oferecer condições à professores e profissionais da educação de cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 206, I, Art. 208, Art.

210, Art. 215, Art. 216, § 1º do Art. 242 e ato das disposições transitórias ADCT, Art. 68, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito ao acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. O Curso tem como centralidade instrumentalizar a implantação da Lei 10.639/2003 no currículo escolar e assim contribuir com a construção de um conhecimento que poderá influenciar no desenraizamento do racismo da sociedade brasileira.

O que se nota é que a formação continuada é muito necessária, sobretudo porque contribui para mudança de atitudes e posturas, entre outros, porém os cursos ofertados e analisados até o momento ainda não atendem a necessidade real de formação de professores da rede municipal, seja pelo período, seja pela formatação de conteúdos que embora relevantes, ainda são insuficientes devido ao grau de exigência que vemos existir nas concepções selecionadas e na realidade social na qual vivemos, como também por não contemplarem um quantitativo suficiente de professores.

CAPÍTULO 3

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a política educacional de formação continuada para a diversidade étnico-racial adotada pelo Município a partir do ano de 2008 foi assertiva, pois visava implementar a Lei 10.639/2003 com definições de metas e objetivos a serem atingidos. Entretanto, a partir das análises dos documentos, observamos que apesar de existir a intenção em desenvolver ações pedagógicas voltadas para a diversidade, elas não se concretizaram de forma sistemática e contínua. As ações quase sempre pontuais não eram estratégicas, aconteciam motivadas por iniciativas pessoais ou por grupos formados por equipes.

Observamos que, a partir de 2009, com a criação do setor de Coordenação do Programa de Educação Continuada, a Secretaria passa a se organizar de forma a estruturar suas capacitações. Torna-se um marco no trabalho desse setor a ressignificação do conceito de formação continuada que não se restringe aos limites de cursos estruturados e formalizados, mas compreende qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional de seus professores. Reconhecemos que esse passo traz possibilidades de ampliação e sistematização das formações continuadas pelo município. Todavia, tais iniciativas não se configuraram em programa de formação continuada para implementação da Lei 10.639/03, pois suas ações permaneceram ineficazes. Observamos que durante esses anos as formações para diversidade continuaram a acontecer de forma pontual, não sistêmica e organizada por iniciativas particulares de equipes, sem o monitoramento qualitativo da Secretaria. Chamamos atenção quanto à logística da equipe pedagógica da SME que envolve questões diversas. Tal logística, indiretamente, não prioriza a questão étnico-racial. Os profissionais à frente da ação limitam-se, ainda, a outras atribuições, sendo a Secretaria carente de profissionais com habilitação para desenvolver ações de formação continuada voltada para a diversidade étnico-racial afro-brasileira em sua amplitude conforme disposto na Lei 10.639/2003. Percebemos que os trabalhos dos envolvidos evidenciam que a formação étnico-racial é negligenciada.

Acreditamos que o sucesso da formação continuada para diversidade étnico racial tornar-se-á concreto quando o Município passar a priorizar essa temática a partir de políticas educacionais e essa refletirá assertivamente para professores e alunos no âmbito escolar.

O trato que foi dado à questão étnico-racial pela Secretaria nos anos de 2008 a 2014 refletiu diretamente na materialização de cada curso voltado à formação continuada dos professores da Rede para a diversidade étnico-racial afro-brasileira. Consideramos que a primeira proposta de curso – veio como uma novidade para aquele momento, isto em 2010, há sete anos da promulgação da Lei 10.639/2003. A intencionalidade de se cumprir a mesma é percebida, sendo um diferencial, no entanto o fazer visando cumprir prioritariamente a Lei não foi suficiente para o sucesso do curso no que se refere à mudança de olhar, postura e transformação de concepções acerca da História e da Cultura afrobrasileira tanto por parte dos docentes quanto pela própria Secretaria, como constatamos em nossa análise.

Com o amadurecimento das concepções e da relevância que foi dada à questão da diversidade pela Secretaria, mesmo que timidamente, os cursos foram tomando corpo sendo estruturados de forma mais elaborada, de modo que possibilitou um aprofundamento teórico que pudesse sustentar a prática pedagógica dos docentes. Portanto, como discorremos anteriormente, as propostas curriculares dos cursos apresentaram maior base teórica, discriminando conteúdos que possibilitaram aos docentes construir planos de ensino que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem buscando resultados satisfatórios nesse sentido, uma vez que trataram de assuntos históricos que enriqueceram sua bagagem cultural em se tratando da História e da Cultura da África, componentes da diversidade existentes na sociedade e muito relevantes em todo o processo de ensino, conduzindo também a uma desmitificação relacionada ao negro contribuindo para minimizar o preconceito e o racismo.

Um marco histórico na formação dos professores de Almirante Tamandaré, para a educação das relações étnico raciais é o convenio firmando com Universidade Federal do Paraná (UFPR), por meio do Núcleo de Estudos AfroBrasileiros (NEAB/CEPIGRAD/PROGRAD), da Coordenação de Políticas de Formação de Professores (COPEFOR) e da Coordenação de Políticas de Integração de Educação a Distância (CIPEAD/PROGRAD) que ofertou Curso de Especialização

em Educação das Relações Étnico-Raciais para (35) professores e demais profissionais interessados da Rede Pública de Ensino.

Apesar de estar ainda na fase final, o Curso já promoveu mudanças positivas no que diz respeito aos temas relacionados a diversidade étnico racial, tanto para os profissionais que estão participando, como para os demais colegas da equipe que compartilham as experiências vividas com os cursandos e participando das atividades práticas propostas e realizadas nos estabelecimentos de ensino, conforme relato de participantes do curso.

Consideramos nesse momento que a formação continuada avança no sentido de garantir um embasamento teórico aos cursistas, assim como a Secretaria de garantir maior carga horária para a formação continuada de professores nessa temática. Todavia, ainda há lacunas no que diz respeito à sistematização dos procedimentos adotados para a formação continuada, da oferta de cursos, e principalmente do quantitativo de professores que participam das mesmas. Esses fatores nos conduzem a refletir e a perceber que a situação das escolas municipais nesse processo de mudança, necessário e inevitável, ainda se encontra com muita defasagem.

Apesar de reconhecermos que aconteceram alguns avanços nesse campo, a inserção da discussão sobre a diversidade no campo da formação de professores/as ainda fica restrita ao interesse específico de alguns profissionais, cujo investimento se dá devido à sua própria história de vida, pertencimento étnico/racial, postura política, escolha pessoal, desejo e experiências cotidianas que aguçam a sua sensibilidade diante da diferença, trazendo-lhes de forma contundente a importância da inserção dessa discussão na prática escolar.

Observamos que não há registros de avaliações realizadas por parte da Secretaria a partir da oferta de formação continuada, evidenciando que não se constitui um sistema de acompanhamento nas três dimensões (eficiência, eficácia e efetividade) interligadas como proposto nas Diretrizes Nacionais de Formação Continuada de Professores de Educação Básica apresentado pelo MEC (BRASIL, 2005, p. 32). Portanto, verifica-se o acompanhamento das formações continuadas, conforme documento *in verbis*: “constituem um instrumento indispensável de gestão de políticas, permitindo reforçar as capacidades institucionais de avaliar as condições de êxito da ação planejada, examinar a curto e a médio prazo seus

avanços bem como analisar a necessidade de correção no curso do processo de sua implementação”. (BRASIL, 2005, p. 31)

A Lei 10.639/03 é um marco histórico. Ela simboliza, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas anti-racistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira (BRASIL, 2009, p. 9). O parecer do CNE/CP 003/2004⁷, procura oferecer uma resposta, entre outras na área da educação, à demanda da população afro-descendente no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e discriminações que atingem particularmente os negros. (BRASIL, 2006, p. 231)

Estados e Municípios dialogam com a Lei a partir de suas intencionalidades políticas, utilizando-se do fato de que a Lei torna obrigatório o ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino, a partir do reconhecimento dos direitos sociais, civis e culturais, bem como valorização da diversidade sem, entretanto, regulamentar para as instituições mantenedoras do ensino prazos de execução da mesma e punições do seu descumprimento. A SME, aportada na faculdade que a Lei permite, não tomou para si, a formação continuada para diversidade étnico-racial, como uma política pública educacional que possa contribuir para a construção do processo democrático de acesso à educação e garantia de oportunidades educativas para todos e cada um, promovendo a equidade, pertinência, relevância, eficácia e eficiência da educação. Em prejuízo desta postura política ficam a margem: a implementação da Lei, os professores que necessitam de melhores formações continuadas, escolas que demandam de assessoramento e alunos que, a nosso ver, são os mais prejudicados por não compreenderem o processo histórico, político e cultural que agrega valor ao povo

⁷ Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

brasileiro. Acreditamos que a diversidade étnico-cultural constitui como valor da cultura brasileira, nos fortalece e nos identifica. Uma educação para as relações étnico-raciais orientada para a divulgação de produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, 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 (BRASIL, 2009, p. 11).

Por fim, trazemos nossas considerações relativas ao procedimento que adotamos para realização da pesquisa, que foi o método de análise documental. Esse método nos possibilitou analisar vários aspectos relativos ao nosso objeto de estudo, pois, de acordo com Gil (2002, p. 46): “os documentos constituem fonte rica e estável de dados e como subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte em qualquer pesquisa de natureza histórica”.

Vale ressaltar também que Cellard (*apud* SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2), afirma que “[...] A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros”.

Entretanto, a organização dos documentos na SME não se encontrava em perfeita ordem de arquivamento. Esse fato provocou morosidade no processo de análise dos mesmos, uma vez que as fontes são diversificadas e encontravam-se dispersas nos vários setores que compõem a Secretaria. A partir dessa realidade se fez necessária a construção de métodos de organização das informações e documentos que proporcionaram melhor visão do objeto de nossa análise, conduzindo-nos a procedimentos de verificação das fontes.

Infelizmente não foi possível analisar as formações em serviço que foram organizadas por área de conhecimento, parte importante do processo de formação continuada que abrange maior universo dos professores da Rede Municipal de Ensino.

O acesso a essas informações qualificaria o nosso objeto de pesquisa quando relacionado à eficácia das políticas públicas voltadas para a questão étnico-racial. Até o presente momento, não foi possível identificar registros em documentos sistematizando a oferta de formação continuada em serviço para esse fim. Registramos aqui a felicidade que temos ao participar das pesquisas voltadas para área de conhecimento que desenvolve saberes acerca das diversidades étnico-

cultural e em especial as relações étnico-raciais. Os obstáculos que surgiram nessa caminhada nos estimulam a superar novos desafios presentes para a implementação da Lei 10.639/2003 e o reconhecimento dos direitos de todos a uma educação de qualidade que respeite às diversidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTENFELDER, Anna Helena. **Formação Continuada:** os sentidos atribuídos na voz do professor. São Paulo: PUCSP (Dissertação de mestrado), 2004.

ALMIRANTE TAMANDARÉ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Histórico da Educação no Município de Almirante Tamandaré.** Almirante Tamandaré, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. *In:* GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Banco de Dados do IBGE.** Brasília: Ministério da Educação, 2009.

_____. **Ministério da Educação.** Orientações Gerais para a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Brasília, 2005.

_____. **Ministério da Educação.** Orientações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECADI, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília, 2009.

_____. **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.

_____. Lei 9394 – 24 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** – DF 2005. Disponível em: <<http://diversidade.mec.gov.br/>>

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais/Temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei 10.639/2003** (LEI ORDINÁRIA) 09/01/2003.

_____. **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.

_____. Lei 9394 – 24 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARVALHO, M. A.; ALONSO, M. R. M. H. Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica. *In: ALONSO, M. (Org.). **Prática docente: teoria e prática***. São Paulo: Pioneira, 1999.

CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In: CAVALLEIRO, E. (org). **Racismo e anti-racismo na educação***. São Paulo: Summus, 2001.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. *In: _____*. (Orgs.). **Experiências Étnico-Culturais para a Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: Saberes, identidade e profissão.** Campinas/SP: Papirus, 2004.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Das (im)possibilidades de se ver como anjo... *In:* GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. (Orgs.). **Experiências Étnico-Culturais Para a Formação de Professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Desigualdades raciais na educação e a Lei 10639/03. *In:* SOUZA, Oliveira (Org). **Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica.** Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Superando o Racismo na Escola.** 2. ed. Brasília: MEC/SECADI. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.