

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Renata Batista Garcia Fernandes

**NO MOVIMENTO DO CURRÍCULO, A DIVERSIDADE
ÉTNICO-RACIAL EM ESCOLAS NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**

Florianópolis
2011

Renata Batista Garcia Fernandes

**NO MOVIMENTO DO CURRÍCULO, A DIVERSIDADE
ÉTNICO-RACIAL EM ESCOLAS NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**

Dissertação submetido(a) ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de mestre em educação.
Orientadora: Prof. Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva

Florianópolis
2011

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

F363n Fernandes, Renata Batista Garcia

No movimento do currículo, a diversidade étnico-racial em escolas na rede municipal de ensino de Florianópolis [dissertação] / Renata Batista Garcia Fernandes ; orientadora, Vânia Beatriz Monteiro da Silva. - Florianópolis, SC, 2011. 174 p.: grafs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Ensino fundamental - Florianópolis(SC) - Relações étnicas - Relações raciais. 3. Currículos. 4. Prática de ensino. I. Silva, Vânia Beatriz Monteiro da. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

Renata Batista Garcia Fernandes

NO MOVIMENTO DO CURRÍCULO, A DIVERSIDADE ÉTNICO-
RACIAL EM ESCOLAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
FLORIANÓPOLIS

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de
“Mestre em Educação”, e aprovada em sua forma final pelo Programa
de Pós-Graduação em Educação.

Florianópolis, ____ de novembro de 2011.

Prof^ª, Dra. Célia Regina Vendramini
Coordenador do Curso

Prof^ª. Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^ª. Dra. Eliana Santana Dias Debus
Universidade Federal de Santa Catarina
Examinadora

Prof^º. Dr. Paulino de Jesus Francisco Cardoso
Universidade do Estado de Santa Catarina
Examinador

Para Francisco Braz da Silva (*in memoriam*),
meu maior incentivador para a vida acadêmica.
Para Olga Maria da Silva,
enorme companheira, grande mulher – minha mãe.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora profa. Vânia Beatriz Monteiro da Silva, pelo respeito, carinho e confiança na orientação deste projeto.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e aos professores da Linha de Pesquisa em Ensino e Formação de Educadores pelo apoio acadêmico. À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por tornar possível que esta pesquisa fosse realizada com tranqüilidade financeira e dedicação exclusiva.

À minha querida princesinha Júlia Garcia Fernandes, que iluminou minha vida na trajetória do mestrado, a quem a presença só fez me inspirar e encorajar para prosseguir na luta por uma educação justa e multicultural. À minha mãe e meu padrasto que carinhosamente cuidaram da minha filha para que eu pudesse escrever com tranqüilidade.

À minha sogra Maria Augusta e meu sogro Ijuca Fernandes pelo apoio seguro a qualquer hora, isso não tem preço! Ao meu querido Felipe Pereira Fernandes que com companheirismo e carinho acompanhou meus estudos e compreendeu minhas ausências e ao Bernado, meu enteado que tanto queria estar presente nos meus agradecimentos.

À Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, que autorizou a pesquisa e tornou possível traçar um panorama de acompanhamento da ERER nos anos iniciais do Ensino Fundamental. À representante da Gerência de Formação Permanente, Supervisores Escolares e professoras entrevistadas pela generosidade e carinho em compartilhar com este estudo suas vivências, experiências e práticas pedagógicas.

Com carinho muito especial agradeço ao Prof. Dr. Paulino de Jesus Francisco Cardoso, membro desta banca, e ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina, por tudo que me ensinaram e compartilharam sobre ERER na graduação. À professora Dra. Eliane Debus por participar de forma carinhosa e respeitosa desta banca examinadora.

À Luana Bergmann Soares, grande amiga, parceira de todas as horas e que contribui significativamente com este trabalho e à Saman Belizário que carinhosamente revisou a tradução em inglês do Resumo do trabalho.

Por fim, agradeço a todos/as os profissionais da educação que compartilharam comigo a alegria de realizar esta pesquisa e que também

imprimem no fazer pedagógico um sentido crítico, humano e comprometido com a educação das relações étnico-raciais.

[...] E a gente chegou muito bem, sem desmerecer a ninguém, enfrentando no peito um certo preconceito e muito desdém [...] Por isso vê lá onde pisa, respeite a camisa que a gente suou, respeite quem pôde chegar onde a gente chegou. E quando pisar no terreiro procure primeiro saber quem eu sou, respeite quem pôde chegar onde a gente chegou.

Jorge Aragão

RESUMO

A pesquisa buscou compreender a organização do trabalho pedagógico de temas relacionados à Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, que atuam na educação básica municipal de Florianópolis, capital catarinense. Com vistas a averiguar como se realiza curricularmente o ensino de temas relacionados à ERER, buscou-se, a partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa, investigar como as professoras organizaram suas atividades pedagógicas diante das prescrições legais para o tema. A problemática emerge dadas as reformulações curriculares que ocorreram desde a década de 90, e mais fortemente nos anos 2000 com o advento da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental e médio. Com a perspectiva de acompanhar *in loco* a implementação de uma política pública de promoção da igualdade racial, importava perceber como o Currículo Prescrito transforma-se em Currículo *na ação* no tocante à temática da ERER. Para isso, adotamos os seguintes procedimentos metodológicos: análise da Proposta Curricular municipal de 2008, análise das Orientações Curriculares Para o Desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Fundamental (2007), entrevistas com a Representante da Gerência de Formação Permanente da Secretaria Municipal de Educação, com Supervisores Escolares e com Professoras dos anos iniciais. Para a compreensão do conceito de Currículo consideramos os estudos de Silva (2003, 2004) e Sacristán (2000). Para a análise de conceitos como raça, racismo e racialismo tomamos como referência as considerações de Appiah (1997) e Guimarães (1999, 2002, 2008). A análise dos documentos e entrevistas fundamentou-se na perspectiva multicultural apresentada por McLaren (2000) e Hall (2003, 2004). A pesquisa revelou que as três unidades educativas pesquisadas, em certa medida, vêm avançando no trabalho com a ERER, porém ainda existem fragilidades e dificuldades, provocadas pela carência de formação permanente, pelo pouco dedicado tempo ao planejamento e por um discurso pedagógico que ainda guarda o “mito da democracia racial”.

Palavras-chave: Educação para as relações étnico-raciais, Currículo e Prática Pedagógica, Florianópolis-SC

ABSTRACT

The research sought to understand the organization of educational work on subjects related to Education of Ethnic-Racial Relations (ERER) teachers of the early years of elementary school, working in basic education city of Florianópolis, capital of Santa Catarina. In order to find out how to curricular perform the teaching of subjects related to ERER, sought, from a qualitative research approach to investigate how teachers organize their teaching activities in the face of legal requirements for the theme. The problem arises because of the curricular reformulations that have occurred since the 90's, and more strongly in the 2000s with the advent of Law 10.639/03 mandating the teaching of history and culture African-Brazilian and African in elementary and middle school. With the prospect of in situ monitoring the implementation of public policy to promote racial equality, it was important to understand how the prescribed curriculum becomes Curriculum in action as they relate to the ERER. For this, we adopt the following methodology: analysis of municipal Curriculum Proposal 2008, analysis of the Curriculum Guidelines for the Development of Education of Racial and Ethnic Relations-For the Teaching of History and Afro-Brazilian Culture and Education in African Schools (years), interviews with a representative of the Management of Ongoing Formation of the Municipal Education Department, with schools Supervisors and Teachers of the early years. To understand the concept of curriculum studies consider Silva (2003, 2004) and Sacristan (2000). For the analysis of concepts such as race, racism and racialism we refer to considerations of Appiah (1997) and Guimarães (1999, 2002, 2008). The analysis of documents and interviews was based on a multicultural perspective by McLaren (2000) and Hall (2003,2004).The survey revealed that the three educational units surveyed, to some extent, the work has progressed with the ERER, but there are still weaknesses and difficulties caused by the lack of ongoing training, because of the little time devoted to planning and a pedagogical discourse that still holds the "myth of racial democracy."

Keywords: Education for ethnic-racial relations, Curriculum and Pedagogical Practice, Florianópolis-SC

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Modelo de Determinação da Prática, segundo Lundgen (Sacristán, 2000)	73
FIGURA 2: O Currículo e Seu Projeto de Desenvolvimento apresentado segundo J. Gimeno Sacristán	96
FIGURA 3: As Dimensões da Educação Multicultural de Banks, 2006	115

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Caracterização dos Supervisores Escolares Entrevistados	22
QUADRO 2: Público-alvo das formações em ERER	67
QUADRO 3: Número de Formações Específicas em ERER por escolarização	68
QUADRO 4: As professoras e o seu envolvimento com a ERER na RME	105
QUADRO 5: Materiais pesquisados sobre ERER na Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade do Estado de Santa Catarina (Dissertações e Teses)	156

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AMAB: Associação de Mulheres Negras Antonieta de Barros
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEC's: Centros de Educação Complementar
CED/UFSC: Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
CNE: Conselho Nacional de Educação
DAE: Departamento de Administração Escolar
DEF: Departamento de Ensino Fundamental
EJA: Educação de Jovens e Adultos
ERER – Educação das Relações Étnico-raciais
FUNAI: Fundação Nacional do Índio
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC: Ministério da Educação
MNU: Movimento Negro Unificado
NEAB/UDESC – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina
NEN: Núcleo de Estudos Negros
ONG's: Organizações não-governamentais
PPP: Projeto Político Pedagógico
RME: Rede Municipal de Ensino
SECAD: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SME: Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
1. CAPÍTULO I – Compreensões fundamentais para o estudo das relações étnico-raciais na escola.....	37
1.1 Conceitos-chave para compreender as relações étnico-raciais	37
1.2 As ações afirmativas nas escolas brasileiras	46
1.3 Multiculturalismo: uma abordagem para a ERER no currículo escolar	53
2. CAPÍTULO II – Currículo prescrito: a presença da ERER na organização curricular e nas formações docentes da Rede Municipal de Florianópolis	61
2.1 Limites e possibilidades do currículo escolar.....	61
2.2 Iniciativas da SME para inclusão da ERER no currículo escolar da Rede Municipal de Florianópolis	65
2.3 A formação docente em ERER na RME de Fpolis	78
3. CAPÍTULO III – Currículo na ação: o trabalho pedagógico com o tema das relações étnico-raciais nos anos iniciais na Rede Municipal de Florianópolis	99
3.1 Supervisores escolares e Professores dos Anos Iniciais – perfil geral dos sujeitos de pesquisa.....	99
3.2 A ERER no planejamento pedagógico – relatos dos Supervisores Escolares	107
3.3 A ERER na prática pedagógica – relatos das Professoras dos Anos Iniciais	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICES.....	154
ANEXOS.....	167

INTRODUÇÃO

O trabalho que se apresenta é resultado não apenas de uma pesquisa acadêmica como também de uma trajetória pessoal que está profundamente presente neste texto. Durante a graduação em Pedagogia na Universidade do Estado e Santa Catarina, fui bolsista do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), sob a orientação e supervisão dos professores Paulino de Jesus Francisco Cardoso e Neli Góes Ribeiro. No NEAB foi possível iniciar os estudos sobre Educação e Relações Étnico-Raciais (ERER) e também elaborar questionamentos que culminaram na problemática central desta pesquisa, a saber: de quais maneiras as orientações legais sobre ERER podem impactar o currículo escolar e a atividade docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Neste estudo, tomamos como objeto de análise a organização do trabalho pedagógico de professoras dos anos iniciais que atuam na Rede municipal de Educação de Florianópolis/SC, de modo a compreender como se articula o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar.

As orientações legais em Educação para as Relações Étnico-raciais seguem um compromisso assumido pelo durante a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata que ocorreu em Durban/África do Sul em 2001. Este evento teve fundamental importância, já que é nele que o Brasil reconhece que tem problemas que necessitam ser resolvidos com relação à discriminação racial.

No ano de 2003 a Lei 10.639/03 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LEI 9394/96, e torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental e médio em todo o país. Florianópolis já vinha discutindo o tema desde os anos de 1990, debate este que culminou na sanção pela Câmara de Vereadores da cidade na Lei 4.446/94 que tratava da inclusão da temática “História Africana e Afro-Brasileira” no currículo das Escolas de Ensino Fundamental.

O título deste trabalho relaciona os ditames legais ao que acontece no chão da escola, pois insiste-se na problematização sobre a maneira como a educação faz de ditames legais uma realidade dentro da Escola e é assim também com a ERER, que vive momento político marcante, no que diz respeito à legalidade e alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LEI 9394/96, mas que

inversamente a isso vem enfrentando desafios no que tange ao currículo *na ação*, ou seja, no currículo que vem sendo vivenciado pela escola e por seus estudantes.

A análise dos processos e mediações que dão origem a este currículo são importantes para que possamos dimensionar como a escola vem lidando com essas temáticas, para Sacristán:

[...] a importância da análise do currículo, tanto de seus conteúdos como de suas formas, é básica para entender a missão da instituição escolar em seus diferentes níveis e modalidades. As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. (2000, p. 16)

Logo, temos diante de nós uma possibilidade investigativa, que se justifica dada a importância tanto do momento político que vivemos, imersos em uma trama de leis, conceitos e formações aligeiradas despreocupadas com a própria qualidade que imprimem, como também pelo fato da dificuldade de acompanhamento sobre até que ponto uma política pública pode ser efetivamente vivenciada pelos estudantes.

As discussões sobre a inserção ou não de determinados temas no currículo escolar sempre foi latente na Pedagogia, pois o Currículo é a máxima da escola, e representa a forma como a dinâmica pode e deve ser organizada e sob que ótica a prática deve se guiar. Seguindo esses parâmetros, a inserção dos conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira e outros conteúdos relacionados à EREER foram temas igualmente inseridos no currículo escolar oficial com muito debate para que este não fosse apenas um projeto de simples inclusão de parágrafo ou inciso nas Propostas Curriculares, mas sim que se tornasse um projeto educativo de compromisso com uma educação justa e de qualidade.

Em Santa Catarina, estado em que se situa a pesquisa, é muito frequente nos depararmos com um debate baseado no “mito da democracia racial” que interroga a todo o tempo a pertinência dos conteúdos relacionados à EREER na educação, alegando-se quase sempre o fato da não presença de afrodescendentes no estado cuja “voz oficial” identifica sua população como açoriana, italiana e germânica! Assim a possibilidade de que, hipoteticamente não havendo afrodescendentes, o tema precisaria sim estar presente na educação de todos os indivíduos.

Assim, criou-se em todo o Brasil a visibilidade de uma Santa Catarina cuja população tem origem europeia, sem espaços para as outras manifestações culturais que também fazem parte da história deste Estado. Um dossiê sobre violência racial publicado pelo Núcleo de Estudos Negros de Santa Catarina afirma que segundo dados estatísticos, Santa Catarina com aproximadamente 4.855.080 habitantes, possui um contingente de 12% de população negra, tendo como negros todos os classificados pelo IBGE como pretos e pardos, o que chegaria a cerca de 600 mil negros. (Cf. NEN, 2010, IBGE, 2000)¹

Considerando este contexto, mas não apenas, pois é exatamente pela segmentação da análise sobre as relações humanas que se institui o racismo, em Santa Catarina torna-se urgente não só pesquisar sobre como se dá o trabalho com EREER em todas as esferas – educação, saúde, cultura, dentre outros, como também os elementos da branquitude que durante muito tempo ocupa espaços de poder e ainda hoje se constrói dentro de uma pseudoautoridade de saber e de poder inclusive dentro das escolas. Em Gesser e Rossato² (2001) podemos perceber a forma como a branquitude manifesta-se nas falas e atitudes, citando inclusive Santa Catarina nos dizendo que:

Ao ter crescido em uma cidade do interior de Santa Catarina, convivi entre italianos, alemães e poloneses (cidadãos de boa conduta), cujo comportamento era duramente ofensivo e de desprezo para com a comunidade negra, marginalizada de todas as formas, inclusive fisicamente. Até então essas famílias negras viviam à costa do rio do Peixe e, quando havia inundações, eram as primeiras a perder suas casas. Neste contexto social se ouviam em italiano afirmações como “Negri, cani e corvi tutto compagine” (negros, cães e corvos, todos iguais). (GESSER, ROSSATO, 2001, p. 16-7)

É importante destacar que esta experiência que Gesser e Rossato (2001) nos relata não é singular neste Estado e que essa entoação e

¹ NEN, (org) Dossiê contra a violência Racial em Santa Catarina. Florianópolis, 18 jul. 2010. Disponível em: <http://www.nen.org.br/dossie.htm> . Acesso em: 18 jul. 2010.

² ROSSATO, César. GESSER, Verônica. **A Experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses**. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e Anti-Racismo na Educação – Repensando nossa Escola. São Paulo: Summus, 2001.

juízo de valor sobre determinado grupo étnico fez parte da educação e formação de muitas outras pessoas, incluindo professores que hoje tem a tarefa de educar diante da mesma diversidade.

A priori já poderíamos dizer que o contexto do qual falamos já justificaria por si só a importância vital desta pesquisa, entretanto, muitas pesquisas tem se interessado sobremaneira pelo campo educacional, e esta não é diferente, isto porque se compreende que a educação é espaço estratégico de formação do sujeito, socialização, construção de conhecimento e acesso ao que é eleito justamente pelo currículo como legítimo, assim, a educação inserida nos sistemas de ensino torna-se alvo de muitos estudos, para que cada vez mais este espaço seja igualitário e justo com os seus maiores interlocutores: os estudantes.

É importante situar o debate em EREER como algo que pôde se tornar realidade graças a uma intensa discussão provocada pelos movimentos sociais negros e grupos de intelectuais nas universidades, que não só introduziram o debate nas universidades, mas que agiram num esforço tanto de fazer das ações afirmativas uma realidade como em trazer a EREER para o campo legal – a exemplo, a mudança da LEI 9394/96 pela Lei Federal 10.639/03, o que resultou num amadurecimento intelectual e político do assunto.

Ser afrodescendente na sociedade brasileira sempre teve peso social, cultural e político diferenciado, isto porque a discriminação racial é problemática insistente numa sociedade de mercado como a nossa, o racismo numa sociedade capitalista alimenta-se da negação do outro, como se este não fosse uma pessoa comum.

Imersos neste debate a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis - SME, que desde os anos de 1990 já vinha discutindo o tema não só recomeça o debate com mais ênfase e consistência, como também instituiu em 2005 o Programa Diversidade Étnico-racial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis para tratar especificamente do assunto.

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – RME, é responsável pela Educação Infantil e Fundamental do Município, incluindo a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Segundo os Indicadores Educacionais da RME de 2010, a mesma atendeu ao longo do ano 10.453 alunos na educação infantil, 15.740 alunos no Ensino Fundamental e 1.500 alunos na EJA

A RME possui entidades conveniadas intituladas Centros de Educação Complementar, os CEC's que oferecem atividades educativas

no contraturno às crianças regularmente matriculadas na rede, e outras entidades como ONG's, por exemplo, que recebem financiamento da RME.

O segmento que interessa a esta pesquisa diz respeito às instituições regulares ligadas a SME/Florianópolis que oferecem educação fundamental, pois a pesquisa se situa nos anos iniciais. É importante ressaltar que escolher este segmento da educação básica significa reconhecer na infância a fase em que os conhecimentos básicos são introduzidos e alguns consolidados, e principalmente por esta ser a fase inicial de socialização e vivência das diferenças culturais de modo institucionalizado.

Em se tratando de Ensino Fundamental, a RME conta com um total de 37 escolas, sendo 11 Desdobradas e 26 Básicas. A diferença entre esses dois segmentos diz respeito à faixa etária atendida. As primeiras, denominadas Desdobradas, atendem crianças de 6 a 11 anos, do primeiro ao quinto ano e as segundas, denominadas Básicas, atendem crianças e adolescentes dos 6 aos 14 anos, isto é, do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental.

A Rede pública municipal de Florianópolis já havia acumulado um debate com relação à presença e obrigatoriedade da ERER no Ensino Fundamental. A exemplo disso está o debate que ocorreu nos anos de 1990 para culminar na Lei Municipal 4.446, entretanto, com o advento da lei Federal 10.639 de 2003 a RME foi pressionada a encaminhar o cumprimento da Lei.

Neste cenário, no ano de 2005, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, com objetivo de impulsionar a efetivação da lei, criou o Programa Diversidade Étnico-racial que está ligado ao Departamento de Ensino Fundamental – DEF e objetiva propor:

[...] ações afirmativas no âmbito da Rede de Ensino Fundamental do Município de Florianópolis, constituindo-se como uma das estratégias de denúncia e superação das desigualdades sociais e de combate ao preconceito e à discriminação racial na educação. (SME, 2009)³

Por meio deste programa foram organizadas formações continuadas e eventos direcionados aos docentes do Ensino

³ Informações localizadas no sítio: www.pmf.sc.gov.br/diversidade. Acesso em março de 2009.

Fundamental. A exemplo, em uma das ações do Programa Diversidade, o DEF promove uma formação continuada com duração de 120 horas para os docentes do Ensino Fundamental com a intenção de iniciar a efetiva implementação da Lei Federal 10.639/03. Além da formação desde a sua criação o Programa promove todos os anos o evento “Seminário de Diversidade Étnico-Racial no Ensino Fundamental” que reúne no mês de novembro experiências docentes exitosas em ERER para celebrar o Dia Nacional da Consciência Negra que acontece todo dia 20 de novembro.

As exigências da Lei Federal 10.639/03 em 2008 é reforçada pela Lei Federal 11.645, que inclui em seu texto um enfoque também para as populações indígenas. Diante do exposto, cabia a SME de Florianópolis dar respostas não apenas no sentido de formação continuada e permanente aos docentes, como também requer dos professores que estes sejam capazes de ensinar com enfoque afirmativo temas das culturas africana, afro-brasileira e indígena.

Para consubstanciar esse outro olhar, em 2008 a RME apresenta uma nova Proposta Curricular, que traz esta e outras mudanças para o ensino fundamental de nove anos. O Diretor de Ensino Fundamental à época, Pedro Rodrigues da Silva, na Introdução da Proposta já destaca as ações do Programa de Diversidade Étnico-racial instituído pela Secretaria:

A discussão realizada em torno da ressignificação curricular teve contribuição do Projeto Diversidade Étnico-Racial, com formação voltada para o atendimento da Lei 10.639/03, pautando as reflexões no reconhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira, na implicância da prática pedagógica da construção de identidades, bem como, na relação currículo, escola e relação étnico-racial. (PROPOSTA CURRICULAR DE FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 12).

Em análise, convém notar que as ações deste Programa atendem de forma emergencial ao que obriga a legislação, entretanto, é necessário que se perceba efetivamente de que maneira tais ações implicaram reais mudanças no Currículo das Escolas, especialmente nos anos iniciais. A escolha por essa etapa do ensino justifica-se principalmente porque a Lei 10.639/03 e seu Parecer é muito específica quando trata dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio,

inclusive delegando algumas responsabilidades a algumas disciplinas como História, Geografia, Literatura e Artes, por exemplo. Entretanto, no caso nos anos iniciais o docente precisa inserir de alguma forma esse conteúdo no currículo, na maioria das vezes de maneira solitária, e interessa-nos sobremaneira notar como se dá a organização deste *currículo na ação* que brota no chão da escola.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo central: averiguar e analisar a organização do trabalho pedagógico das professoras envolvidas com os anos iniciais, com enfoque principal no que tange ao trabalho com Educação e Relações Étnico-raciais diante das prescrições legais e atividades formativas que ocorreram em torno do tema.

Diante desta perspectiva de análise, ações específicas foram elencadas de modo a atingir esta proposta, a saber:

Apontar como a Educação das Relações Étnico-raciais tem sido historicamente debatida na educação, com enfoque especial na sua inclusão nos currículos escolares, bem como identificar e analisar como a temática aparece para os anos iniciais na Proposta Curricular do Município de Florianópolis;

Investigar em uma Escola Desdobrada e duas Escolas de Educação Básica da Rede Municipal de Florianópolis – RME, nos anos iniciais como é engendrado o currículo prescrito no interior destas instituições educativas com vistas a ERER, tomando como objeto de análise a Proposta Curricular do Município e tentar perceber de que maneira o que foi prescrito contribui para o planejamento curricular de cada ano;

Identificar e examinar, por meio de entrevistas com um representante da Gerência de Formação Permanente, supervisores escolares e professoras dos anos iniciais, das escolas investigadas, como se dá o currículo *na ação* sob a perspectiva da ERER e em que medida as atividades formativas em torno do tema ocorreram e atingiram a esses profissionais.

A perspectiva de análise ocorre diante de autores como Gimeno Sacristán (2000), que empresta-nos o conceito de currículo prescrito e *na ação* e contribui para a compreensão de como a docência trabalha na *tradução e modelagem* do que é prescrito.

Para Sacristán o Currículo Prescrito pode ser descrito como:

[...] aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc. A história de cada sistema e a

política em cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção, que mudam de um país para outro. (2000, p. 104)

Nesta pesquisa, interessa-nos sobremaneira saber também como as professoras relatam a própria prática pedagógica, ou seja, como opera *na ação* o que fora planejado prescritivamente. A importância em apreender tal conceito, é salientada por Sacristán:

[...] O currículo em ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. [...] O currículo, ao se expressar através de uma práxis, adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração permita que seja. (2000, p. 201)

Autores como Silva (2004), Hall (2003, 2004) e McLaren (2000) contribuem muito com a pesquisa ao passo que o primeiro ajuda na compreensão das teorias do currículo e dos debates e tensões provocados por este instrumento no interior da escola, e os outros trazem uma leitura que relaciona o currículo com os estudos do multiculturalismo importantíssimos para compreender como a escola pode se configurar nos dias de hoje. Outro autor que contribui imensamente para o texto é Guimarães (2002) que nos coloca frente aos principais conceitos como raça, democracia e sociedade. Appiah (1997) é um autor igualmente essencial por nos apresentar ao conceito do racismo e racialismo e a forma como ele se manifesta entre os indivíduos. Bourdieu (2008) apesar de não tratar diretamente da questão étnico-racial contribui enormemente para pensarmos numa sociedade como a nossa, baseada no capital econômico, mas também cultural, sendo que este último também interfere nas relações tecidas entre os sujeitos e na relação dos mesmos com as instituições.

OS SUJEITOS DA PESQUISA

Diante do exposto localizou-se 3 escolas da RME, utilizando o critério de participação da Unidade Educativa no evento proposto pela

SME intitulado Seminário Diversidade Étnico-Racial. Ressalta-se que tal evento é de suma importância por canalizar todas as atividades realizadas que envolvem EREER na RME ao longo de cada ano letivo e para localizar as escolas consultou-se a programação do evento dos três últimos anos. Tendo escolhido as 3 Unidades participante, convidamos todos os professores de anos iniciais a participar da pesquisa, no ano de 2010, que seriam 4 por escola, entretanto duas professoras optaram por não participar.

Deste modo, entrevistou-se 10 professoras de anos iniciais⁴ do ensino fundamental de três escolas municipais da Rede, a saber:

A professora A, atuante na Escola 1 tem 30, é formada no magistério e cursa pedagogia, seu vínculo com a SME é em ACT – admitida em caráter temporário, e atua há 4 anos no magistério dos anos iniciais. A professora B, da mesma escola, tem 33 anos é graduada em Pedagogia e especialista na área, também é ACT e atua há 7 anos nos anos iniciais. Também na Escola 1, a professora D, tem 40 anos, é graduada em pedagogia e especialista na área, também é ACT e atua há 14 anos na área dos anos iniciais e por fim, nesta mesma escola a Professora E que tem 28 anos, é graduada e especialista, também ACT e atua há 6 anos nos anos iniciais.

Na Escola 2 temos a professora F que tem 44 anos, é graduada e especialista na área, também ACT e atua há 12 anos nos anos iniciais e também tivemos a participação da professora G que tem 37 anos, é graduada e especialista, ACT e atua há 12 anos nos anos iniciais.

Na Escola 3 contamos com a participação da professora C que tem 38 anos, é graduada e especialista, ACT e atua há 3 anos na educação dos anos iniciais, com a professora I, que tem 36 anos, é graduada e especialista, ACT e atua há 20 anos com os anos iniciais e a professora J, que tem 41 anos, também graduada e especialista, efetiva na Rede e atua há 13 anos com os anos iniciais.

Nota-se nesta caracterização que das 10 professoras entrevistadas somente 1 é efetiva na Rede Municipal, o que nos permite avaliar que a transição do professorado em regime ACT é muito grande. Outro item que merece destaque é quanto a idade e tempo de atuação no magistério dos anos iniciais, ao passo que uma funcionária tem 20 anos de experiências outra tem apenas 2 anos, dados estes que nos permitem analisar que a dinâmica de formação da primeira professora pode ter

⁴ Todos os profissionais entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, e por compromisso firmado neste documento, seus nomes não serão divulgados.

sido totalmente diferente da segunda, o que pode traduzir-se em maneiras diferente de ensinar.

Para captar a dinâmica da relação entre professor, supervisão escolar e currículo, optamos por também incluir no rol de entrevistas os supervisores escolares. Três supervisores foram entrevistados, pois em cada escola há apenas 1 supervisor, dos entrevistados duas são mulheres e um homem. Abaixo a caracterização dos supervisores que participaram da pesquisa.

Quadro 1: Caracterização dos Supervisores Escolares Entrevistados⁵

Identificação do profissional ao longo do texto	Idade	Formação Acadêmica	Tempo de atuação como supervisor (a)
Supervisor 1	40	Graduação e especialização	10 anos
Supervisora 2	27	Graduação e especialização	9 meses
Supervisora 3	36	Graduação e especialização	9 meses

Fonte: Informações coletadas nas entrevistas.

No quadro acima, os Supervisores 2 e 3 foram chamados por meio do concurso público de 2010 e essa diferença de tempo de atuação também é destacada como outro diferencial, ao passo que os mais novos na RME ainda estão se familiarizando com os trâmites específicos de onde atuam.

Para compreender o trabalho tanto do supervisor escolar como do docente em sala de aula, é preciso entender a dinâmica de formação continuada em serviço que é proposta aos mesmos, e tal organização parte da Gerência de Formação Permanente da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Para captar essa relação entrevistou-se uma representante deste setor. Esta é orientadora escolar e foi convidada pelo Departamento de Ensino Fundamental a fazer parte da equipe de Gerência.

⁵ Nesta caracterização não existem funcionários contratados em Admitidos em Caráter Temporário, somente efetivos.

Assim, no primeiro capítulo intitulado: “Compreensões Fundamentais Para o Estudo das Relações Étnico-Raciais” procura-se trazer alguns parâmetros conceituais apresentados por autores que contribuem para o estudo das relações étnico-raciais e a sua relação com a escola. Discutem-se ainda as tramas conceituais que estão envolvidas nesta relação ERER e Escola e as formas como as ações afirmativas nos colocam frente a um momento singular na educação.

No segundo capítulo intitulado: “Currículo Prescrito: A Presença da ERER na Organização Curricular e nas Formações Docentes da Rede Municipal de Florianópolis” se pretende discutir a forma como as reformulações curriculares realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, principalmente as que tratam da Proposta Curricular publicada em 2008, atingiram os anos iniciais quando se trata do assunto ERER, discute-se ainda como a Gerência de Formação Permanente tem planejado e executado formações que garantam vida a ERER na dinâmica da prática pedagógica.

No terceiro capítulo que se intitula: “Currículo Na Ação: O Trabalho Pedagógico com o Tema das Relações Étnico-Raciais nos Anos Iniciais na Rede Municipal de Florianópolis” faz-se a interlocução entre o que fora prescrito enquanto proposta pedagógica da Rede Municipal e o currículo *na ação* que brota dos relatos das profissionais dos anos iniciais do ensino fundamental sobre sua própria prática, ou seja, é neste momento que captamos o que tem sido vivenciado enquanto currículo pelos estudantes desta rede nos seus primeiros anos de escolarização básica. E por fim, virão as Considerações Finais, que longe de concluir, ou apresentar resultados finais para a pesquisa, procuram traçar como tudo que foi pesquisado pode ser visto pelo âmbito da educação e a forma como este estudo *in loco* pode de alguma forma contribuir para uma leitura panorâmica sobre como a ERER está situada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

1. CAPÍTULO I – COMPREENSÕES FUNDAMENTAIS PARA O ESTUDO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

Neste capítulo apresentam-se os conceitos considerados fundamentais para a compreensão de como a ERER pode se configurar no espaço escolar. A seguir, apresentamos autores que discutem as relações raciais e que contribuem para pensarmos a possibilidade de uma pedagogia multicultural.

Ademais, para compreendermos melhor a necessidade de ditames legais em ERER há que se conhecer como se dá o debate das ações afirmativas e do multiculturalismo que serviram como pano de fundo para a realização deste estudo.

1.1 CONCEITOS-CHAVE PARA COMPREENDER AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A população afrodescendente no Brasil teve uma relação tensa com a escolarização. Se, durante o período colonial a educação era oficialmente negada pelos mecanismos do regime escravista, no período pós-abolição persiste um clima de embates e resistência para que os conteúdos sobre ERER sejam inseridos nos currículos escolares. Pois, segundo Banks⁶:

A desigualdade que existe dentro da escola é reproduzida no currículo escolar, nos livros, nas atitudes e expectativas do professor, na interação aluno-professor, na linguagem e nos regionalismos linguísticos valorizados nas escolas e na cultura da escola como um todo. (2006, p. 19)

E quando falamos em relação tensa entre os afrodescendentes e a escola não estamos nos remetendo a um passado longínquo.

Conceição (1999, p. 103):

Dados do IBGE de 1991 informam que os afrodescendentes ingressam mais tardiamente no sistema de ensino, em sua maioria não têm

⁶ Ler James A. Banks em seu artigo “Reformando Escolas Para Implementar Igualdade Para Diferentes Grupos Raciais e Étnicos”. In: OLIVEIRA, I. SISS, A. (orgs.) População Negra e Educação Escolar. Niterói: Quartet/EdUFF, 2006

oportunidade de acesso à educação infantil, e chegam à escola já no ensino fundamental. Com poucos anos de estudo são forçados a abandonar a escola. Pressionados pela necessidade de sobrevivência, de forma precoce compõem o mercado de trabalho geralmente informal.

Diante de tal contexto, percebemos que não só condições de acesso precisam ser garantidas aos afrodescendentes no âmbito da escolarização, como também de permanência e de qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Parafraseando Guimarães (2002)⁷, existem duas armadilhas sociológicas que nos aprisionam quando pensamos o Brasil contemporâneo: primeiramente, o conceito de classes não é concebido como podendo referir-se a uma certa identidade social ou a um grupo relativamente estável, cujas fronteiras sejam marcadas por formas diversas de discriminação, baseadas em atributos como a cor, afinal é esse o sentido do dito popular, de senso comum, de que a discriminação é de classe e não de cor. Em segundo lugar, o conceito de “raças” é descartado como imprestável, não podendo ser analiticamente recuperado para pensar as normas que orientam a ação social concreta, ainda que as discriminações a que estejam sujeitos, os negros, sejam orientadas por crenças raciais.

Para nos desenredar das armadilhas sociológicas citadas pelo autor, é preciso desmistificar a relação estabelecida entre a raça e o sujeito, ou seja, é preciso compreender o cidadão comum, como efetivamente comum, que vive e interage em sociedade sem precisar ocupar um determinado lugar engessado pelas leituras fenotípicas impostas pelo racismo.

Muitas vezes, nas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos, existe uma crença no fato de que existem identidades estáticas direcionadas a determinadas pessoas que dependem da sua “raça”, pois é comum vermos as escolas realizarem um trabalho com samba e solicitar a um (a) afrodescendente que dance a música. Neste caso hipotético isola-se não só o fato de que esta aluna pode simplesmente preferir outro gênero musical como também não se oportuniza ao coletivo que este tenha voz para dizer quais são suas preferências. A essa trama forjada

⁷ Ler: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Ed. 34, 2002.

também pelo pensamento “racial” brasileiro emprestaremos o conceito de Appiah (1997) – o racialismo.

Para Appiah (1997)⁸, o racialismo propõe a existência de características hereditárias, possuídas por membros de nossa espécie, que nos permite dividi-los num pequeno conjunto de raças, de tal modo que todos os membros dessas raças compartilham entre si certos traços e tendências que eles não têm em comum com membros de outra raça. Assim, a visão racialista seria uma espécie de crença numa essência racial. A periculosidade do racialismo reside fundamentalmente no fato de que este implica predisposições morais e intelectuais.

Tendo destacado os perigos de basear as relações sociais na crença de raças é preciso desmistificar a forma como a luta anti-racista pode se expressar sem apelar para os essencialismos raciais, já que este se denota como um discurso perigoso e que não leva a avanços no que tange a ações afirmativas para os grupos discriminados.

Guimarães (2002) rediscute o conceito de raça e utilizando Gilroy, aponta que:

[...] Todo discurso que recria ‘raças’ seria hoje anacrônico [...] A negritude pode hoje significar prestígio vital, em vez de abjeção, para um tele-setor de info-treino em que os resíduos das sociedades escravistas e os vestígios paroquiais do conflito racial americano precisam ser substituídos por outros imperativos, derivados da planetarização do lucro e da abertura de novos mercados bastante afastados da memória da escravidão. (GILROY, 1998, apud GUIMARÃES, 2002, p. 49)

Sob as ideias de Gilroy (1998), percebe-se que não há necessidade de uma identidade racial para avançar na luta anti-racista. Esta precisa basear-se na luta contra o racismo existente e a forma como ele se manifesta, justamente assim, estabelecendo identidades raciais baseadas no passado aprisionando-nos na ideia racialista de que existem características morais para determinadas populações.

As tramas e conceitos tecidos pelos autores em questão nos colocam diante de uma nova dinâmica das relações étnico-raciais,

⁸ Ler: APPIAH, Kwame Anthony. **Na Casa de Meu Pai: A África na filosofia da cultura**. Tradução de Vera Ribeiro; revisão de tradução Fernando Rosa Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

primeiro a de que nós não precisamos nos aprisionar ao conceito raça para discutir os enfrentamentos ao racismo, pois assim não se avança na discussão, e que para uma efetiva educação étnico-racial é preciso fugir até mesmo ao termo para que as relações não se tornem racialistas.

Além do conceito raça, observamos também que a etnia aparece como elemento agregador do conceito chave deste trabalho. Este conceito, é trabalhado por POUTIGNAT e STREIFF-FENART (1998)⁹ e pode ser entendido como elementos comuns que unem determinados grupos. Estes autores tratam da identidade étnica fazendo uso de Isaacs (1975) quando este afirma que:

[...] Entre todas as identidades que o indivíduo pode ter, a identidade étnica é a que responde de modo mais completo a essas necessidades, porque o grupo étnico representa por excelência o 'refúgio' de onde não podemos ser rejeitados e onde jamais estamos sós. Esta propriedade da etnicidade é realçada por uma utilização abundante de metáforas, como as de 'lar' (house, home, mansion), do arco, do templo, da matriz[...] (apud POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998, p. 90)

Assim a etnia pode ser entendida dentro da luta anti-racista como um lugar comum partilhado por pessoas que crêem nos mesmos princípios e que têm este lugar como aquele em que se podem discutir as questões latentes e relevantes para todos.

No entanto, a ideia que tem unificado os afrodescendentes no grupo de luta anti-racista ainda está baseada no conceito de raça, pois é tal opressão que os unifica. A respeito disso, Guimarães (2002, p. 50) lança-nos uma questão fundamental: “[...] quando os anti-racistas negros podem prescindir da ideia de ‘raça’ que os unifica?”. Tal questão é fundamental para compreendermos de onde podemos partir para avançar na política afirmativa, já que esta trata a “raça” como categoria analítica para empreender ações de reparação contra as discriminações e desigualdades sofridas pelos afrodescendentes. O mesmo autor também levanta outra argumentação que diz respeito a quando, que, no mundo social, podemos dispensar o conceito de raça?

⁹ POUTIGNAT, P., STREIFF-FENART, J. **Teorias da Etnicidade** – Seguindo de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

Se as políticas afirmativas partiram do princípio de reparação das desigualdades, cabe agora avançarmos intelectualmente no que diz respeito ao estudo sobre as populações afrodescendentes. Afinal, o que se pretende é que intelectual e academicamente seja oferecida a cada brasileiro a oportunidade de conhecer verdadeiramente o seu país, suas bases culturais, sua população e também que se proporcione um conhecimento geográfico e histórico amplo, sem etnocentrismos.

Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p.93) nos alertam para os riscos dos sentimentos de comuna gerados pela etnicidade, já que “os sentimentos étnicos e os comportamentos que eles determinam enraízam-se, assim, numa tendência geneticamente programada para favorecer os seus próximos em detrimento dos estranhos”.

Quando se problematiza que tratamento vem sendo dado a ERER no interior das escolas, em verdade põe-se em questão a forma pela qual cada aluno tem acessado o conhecimento sem etnocentrismos, já que cada docente ao planejar suas aulas coloca muito de si nas entrelinhas e com isso leva consigo o risco de manifestar em seu currículo na ação, ou seja, aquele que brota da sua prática, desigualdades e discriminações.

Appiah (1997) tratou a “raça” como uma ilusão tanto de sua existência como também de pertença, ou seja, para ele a ilusão de que pertencemos a uma “raça” ligada a uma determinada África nos move a uma luta sem muitos avanços intelectualmente falando. Em sua obra ele estudou W. E. B. Du Bois o qual lançou as bases e práticas de um movimento pan-africanista. Segundo Appiah¹⁰:

[...] A vida de Du Bois foi longa, e sua carreira intelectual – que ele chamava de ‘autobiografia de um conceito de raça’ – abrangeu quase todo o período de controle colonial europeu sobre a África.

Ressalta-se, entretanto, que a ilusão de que existem “raças” e que é isso que unifica afrodescendentes e outros grupos, não é algo que pertence somente aos movimentos sociais negros e grupos correlatos anti-racistas. Este é um conceito forjado historicamente pelo pensamento social brasileiro e que está arraigado em nossas ações cotidianas. Quando adentramos o campo educacional mais ainda é possível perceber o racialismo de forma latente, já que a formação docente muito teve e tem que avançar para superar a ideia de que

¹⁰ Appiah, 1997, p. 53

existem determinadas habilidades e comportamentos que pertencem a um determinado segmento “racial”.

Para os afrodescendentes, o mesmo elemento que muitas vezes os unifica é o que os aprisiona em ilusões que evitam seu avanço intelectual sobre si mesmo e sua história. Appiah (1997) escrevendo sobre as ilusões de raça, destaca os sentimentos que os afrodescendentes criaram sobre África, algo que se constitui como um laço difícil de explicar. Muitas vezes trata-se de um lugar que muitos dos afrodescendentes no Brasil jamais conheceram, mas que ao ver pelos meios de comunicação identificam-se como se este continente fosse sua própria pátria. Sobre o continente africano, o autor destaca uma fala de

Du Bois que vale a pena citar quase que na íntegra, quando este nos diz:

[...] A África é, evidentemente, minha pátria. No entanto, nem meu pai, nem o pai de meu pai jamais a viram, ou souberam de seu significado, ou se importaram excessivamente com ela. Os parentes de minha mãe eram-lhe mais próximos, mas sua vinculação direta, na cultura e na raça, tornou-se tênue; mesmo assim, é intensa a minha ligação com África. Neste vasto continente nasceu e viveu grande parte de meus ancestrais diretos, remontando a mil anos ou mais. A marca de sua herança está em mim, na cor e nos cabelos. Essas são coisas óbvias, mas de pouca significação em si mesmas; só importam por representarem diferenças reais e mais sutis em relação a outros homens. Se elas representam ou não, não sei, nem tampouco sabe a ciência de hoje. [...] uma coisa é certa: desde o século XV, esses meus ancestrais e seus descendentes tiveram uma história comum; sofreram uma calamidade comum e têm uma mesma extensa memória. Os laços efetivos da herança entre os indivíduos desse grupo variam de acordo com os ancestrais que eles têm em comum com muitos outros: europeus e semitas, talvez mongóis, e certamente índios norte-americanos. Mas o vínculo físico é ínfimo e a insígnia da cor é relativamente sem importância, a não ser como insígnia; a verdadeira essência desse parentesco é sua herança social de escravidão, de discriminação e de insulto; e essa herança une não apenas os

filhos da África, mas se estende por toda a Ásia amarela até os Mares do Sul. É essa união que me atrai para a África.¹¹

Neste trecho de Du Bois, encontramos boa parte do pensamento que incrementa muitas vezes as bases da luta anti-racista, entretanto, há um apelo para o conceito de “raça” para que este seja elemento que unifique uma determinada população, há também um apelo para o sentimento de pertença, no caso para a África. Sobre a fala de Du Bois, Appiah afirma que:

Essa passagem é tocante e tem uma formulação vigorosa. [...] ela nos seduz para o erro, devemos começar por nos distanciarmos do apelo de sua argumentação [...] A cor e os cabelos não são importantes, a não ser ‘por representarem diferenças reais e mais sutis’, diz Du Bois [...] Ali, uma parte essencial da argumentação consistia em que essas forças sutis – impulsos e esforços – eram uma propriedade comum dos que partilhavam de um ‘sangue comum’ [...] Mas, se não é assim, então, pela própria admissão de Du Bois, essas ‘coisas óbvias’ são de ‘pouca significação’. E se são de pouca significação, a menção que o autor faz delas assinala, na superfície de sua argumentação, o quanto ele não consegue realmente escapar ao apelo da concepção anterior de raça.¹²

Certamente, a essência do pensamento colocado por Du Bois caracteriza grande parte dos textos que imprimem por si só uma ideia de necessidade vital dos afrodescendentes de religarem suas raízes com África, mas, como o próprio lembra talvez muitos deles nem a conheçam. Entretanto, a valorização por décadas do fenótipo ligado a uma visão racista levou-nos a crer que a cada negro era necessário mitificar o continente africano como uma espécie de terra prometida.

No entanto, é importante que se diga que há sim uma necessidade, principalmente no âmbito da educação, de estudar África, como continente vasto, rico, diverso em cultura, tecnologia e sistemas produtivos, afinal este continente contribuiu enormemente não só para o

¹¹ Ibid., p. 69-70

¹² Ibid., p. 70

que chamamos de cultura brasileira, mas também para grande parte dos conhecimentos adquiridos neste país. Assim, refuta-se a mitificação de uma África diminuída por relações escravistas e de tráfico de pessoas, esta seria uma visão discriminatória, e reducionista.

A desmistificação das tramas conceituais impostas pelo racialismo são necessárias para que possamos transcender as questões que tratam sobre ERER e educação de um modo geral. Porém, é importante destacar o papel dos movimentos sociais negros como impulsionadores das ações do Estado. De acordo com Guimarães:

[...] o movimento negro brasileiro transformou-se nos últimos anos, num importante ator no regime de Estado, não apenas advogando o efetivo gozo de direitos civis e sociais para a população negra, mas elaborando e implementando, em conjunto com órgãos governamentais, políticas sociais, em áreas as mais diversas, tais como educação, saúde e trabalho. [...] tal movimento passou por diversas fases, ora enfatizando a pertença racial de seus membros, ora enfocando a sua diferença cultural [...] Nos últimos anos, entretanto, o movimento negro tem reforçado uma estratégia muito mais internacionalista, de solidariedade com outros movimentos sociais de afirmação étnica e racial, ainda que se mobilizando essencialmente em torno de direitos humanos e de ideias de igualdade e justiça sociais. (2008, p. 111)

A forma como a opressão do racismo e do racialismo opera no Brasil, nos permite fazer uma leitura de que há sim necessidade de ações afirmativas, pois a forma como socialmente se construiu o ideário de raças, faz com que os opressores mantenham seus privilégios e reforça a crença dos discriminados de pertencerem a um grupo “racial”.

Uma compreensão fundamental, seria uma definição precisa de discriminação. Neste sentido, Silvério (2010)¹³ cita o Artigo primeiro da Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial:

¹³ Em seu artigo **Ação Afirmativa: Percepções da “Casa Grande” e da “Senzala”** publicado na obra: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção, et al. De Preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

A expressão “discriminação racial” significará qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano (em igualdade de condição), de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de vida pública.

Por ser sutil, a discriminação racial, durante muito tempo, vestiu o manto da democracia racial, ou seja, acreditava-se que não havia discriminações.

Conforme Guimarães (1999)¹⁴, a “democracia racial” nos anos de ditadura militar passou a ser uma ideologia do Estado brasileiro, tal ideologia, provocou uma grande mobilização no movimento negro, sobretudo aquela fatia, que não queria ser benevolmente embranquecida por nossa terminologia cromática – aqueles para quem as palavras como “escuros”, “morenos”, “roxinhos” e tantas outras eram percebidas como desvantagem. A alegação do “mito da democracia racial” residira, em grande parte, nas desigualdades sócio econômicas. Entretanto, o mesmo autor esclarece-nos melhor a relação classe e “raça”, quando diz:

[...] quero demonstrar [...], que a linguagem de classe e de cor, no Brasil, sempre foi usada de modo racializado. Tanto a tonalidade da pele quanto outras cromatologias figuradas “naturalizaram” enormes desigualdades que poderiam eventualmente comprometer a autoimagem brasileira de democracia racial. (1999, p. 40)

Nota-se, de acordo com o apresentado pelo autor, que a naturalização entre pobreza e cor da pele foi historicamente fixada para mascarar o preconceito e fazer do racismo um problema de classes forjando um país pseudo democrático racialmente.

Assim, percebe-se que se mascarou o conceito de democracia, que era para ter uma significância positiva para toda a população, ou

¹⁴ Ler: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed; 34, 1999.

seja, se pressupunha que diante de um país democrático haveria igualdade de todos os cidadãos perante a lei e as oportunidades. Porém mascarou-se a democracia para forjar uma falácia que agia em favorecimento de uns em detrimento de outros.

Bourdieu (2008)¹⁵, ainda que não tome as relações “raciais” em seus estudos, em especial sobre a imigração e a relação com os estudos na França, trata do capital econômico de forma que nos interessa. Evidente que no contexto brasileiro, diante do que já fora exposto está descartada a ideia de que a discriminação racial seja um problema de confronto de classes, embora não se ignore este elemento também como constituinte das desigualdades. Entretanto, o autor nos dá indicativos de que quanto maior o capital econômico, maior o acesso a bens culturais o que termina por aumentar as oportunidades acadêmicas e de empregabilidade deste indivíduo. O autor nos diz:

As crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais possam dar. Elas herdaram também saberes (e um “savoir-faire”), gostos e um “bom gosto”, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom. (2008, p. 45)

Observa-se que o “dom” tratado por Bourdieu (2008) nesta citação pode ser visto como um pseudo empoderamento, que numa sociedade que utiliza da discriminação “racial” para produzir hierarquias e desigualdades sociais pode sim atribuir privilégios a uns e desfavorecer a outros.

1.2 AS AÇÕES AFIRMATIVAS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

O contexto de desigualdade a que está configurada a sociedade brasileira é reflexo não só de sua “tradição” de uma economia má

¹⁵ Em seu artigo: A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução: Aparecida Joly Gouveia e Revisão Técnica: Maria Alice Nogueira. Fonte original: BOURDIEU, Pierre. *L'école et la culture*. Publicado originalmente in Revue française de sociologie, Paris, 7 (3), 1966, p. 325-347.

distribuída, mas também de um sistema que se apóia até hoje na relação cromática sobre quem merece ou não certas oportunidades. Veladamente, fortificando-se da negação, as discriminações se fortalecem e com isso formam uma sociedade cada vez mais desigual.

Quando se trata de ERER, muitas vezes deparamo-nos com um discurso, que apoiado no racismo institucional, interroga a todo o tempo a pertinência deste tema na educação dos indivíduos. Em grande parte, discursos como este se apoiam na ideia de que a desigualdade brasileira é somente socioeconômica ou “de classe”. Guimarães (2002) desmistifica este pensamento e também o conceito de cidadania afirmando que:

Assim como termo cidadania traz implícito o sentimento de nacionalidade comum pressuposto não problematizado normalmente pelos teóricos, o termo classe, mesmo quando empregado em seu sentido sociológico, que explicitamente o relaciona a uma ordem de igualdade de direitos, pressupõe, de fato, os privilégios e, portanto, a desigualdade de direitos que o termo vulgar e pré-sociológico sugere. À guisa de exemplo, dizer que não é racial a discriminação que, no Brasil, sofrem os negros, equivale a silenciar o que deveria ser dito: que se encontra ativo, na nossa ordem de classes, o princípio de desigualdade de direitos individuais. (GUIMARÃES, 2002, p. 44)

Além das desigualdades econômicas que nitidamente se apresentam no Brasil como uma grande problemática, não se pode ignorar a vertente da desigualdade “racial” que igualmente a primeira coloca os sujeitos diante de oportunidades de forma desigual.

Cardoso reitera de modo que:

[...] há uma lacuna entre brancos e negros, de tal modo que os negros, muitas vezes, não são capazes de competir com os brancos. Em segundo lugar, mesmo nos espaços onde negros tenham as mesmas habilidades que os brancos, devidos aos padrões injustos, os negros têm perdido da mesma forma. E, por último, numa sociedade, as formas de interação social baseadas em círculos de convivência, como laços familiares, relações de amizade, entre outros, são fundamentais. Pois

nesses lugares aparecem oportunidades, contatos são realizados, negócios delineados. Assim, aponta Walters [referindo-se a Ronald Walters, 1995], numa sociedade em que a separação racial é significativa a falta de acesso dos negros a essas interações sociais com os brancos em termos de igualdade lhes tem sido desvantajosa. (2008, p. 61)

Neste contexto, as políticas públicas de ações afirmativas¹⁶ cumprem papel fundamental no combate às discriminações. Como pontua Guimarães (1999, p. 165):

Em julho de 1996, o Ministério da Justiça chamou a Brasília vários pesquisadores, brasileiros e americanos, assim como um grande número de lideranças negras do país, para um seminário internacional sobre “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”. Foi a primeira vez que um governo brasileiro admitiu discutir políticas públicas específicas voltadas para a ascensão dos negros no Brasil. O termo escolhido para designá-las foi emprestado do affirmative action americano, termo carregado de segundos significados, tal a polarização existente, nos Estados Unidos, em torno dessas políticas.

As ações afirmativas, tem sido tratadas, grosso modo, no senso comum, como ação de cotas nas universidades. Entretanto, esta estratégia é apenas uma das ações, também necessária, já que este é um universo que também revelou diversas desigualdades no que diz respeito a presença dos afrodescendentes. Mas este, apesar de igualmente valioso, não é o debate que nos interessa por ora. Nosso foco está nas estratégias de ação afirmativa que estão voltadas para a escola, especialmente para a Educação Básica.

Instituir as ações afirmativas no Brasil foi um movimento político que se intensificou a partir dos anos de 1990 e foi um marco para o país,

¹⁶ No Brasil as ações afirmativas se constituem como política voltada para a equidade de oportunidades entre os cidadãos, tem por intenção extinguir toda e qualquer forma de discriminação e preconceitos – étnicos e raciais. Assim, tais políticas inserem-se no cenário da educação, saúde e trabalho com vistas a garantir os princípios da democracia.

que até então não reconhecia por meios legais suas desigualdades étnico-raciais.

É o que podemos ver em Guimarães quando este diz que: (1999, p. 39):

Qualquer estudo sobre o racismo no Brasil deve começar por notar que, aqui, o racismo foi, até recentemente, um tabu. De fato, os brasileiros se imaginam numa democracia racial. Essa é uma fonte de orgulho nacional, e serve, no nosso confronto e comparação com outras nações, como prova incontestada de nosso status de povo civilizado.

No campo da educação escolar básica, destacamos seguir algumas iniciativas importantes de cidades e estados brasileiros para inclusão da EREER nos currículos escolares.

Destaca-se aqui que a Lei 10.639/03 é um aparato legal, entretanto, tão importante quanto ela foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, que elaboradas pela Professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva, traz princípios filosóficos sob os quais devem ser tratadas a Educação para as relações étnico-raciais. Este documento é importante tanto porque visa balizar as discussões no interior das Secretarias de Educação como também não deixa a Lei largada a sua própria sorte, a mercê de sofrer interpretações errôneas que terminarão por produzir efeitos nefastos na educação brasileira.

Na tentativa de traçar um panorama sobre Leis, portarias e decretos que trataram da educação e as relações étnico-raciais interessamos saber, que de acordo com Trindade (1997)¹⁷, em 1988 o Senado Federal aprovou a Lei nº 56 que destaca em seu artigo primeiro: “A matéria ‘História Geral da África e do Negro do Brasil’ passa a integrar obrigatoriamente o currículo do ensino público e privado” (BRASIL, 1988). Importante destacar que este é o mesmo ano de promulgação da Constituição Federal, que trazia em seu escopo princípios de democratização para o país.

No Espírito Santo em 1996 também se instituiu um Grupo de Trabalho Intersecretarial que tinha por função “[...] desenvolver o

¹⁷ Ler o apêndice intitulado: A cultura negra nos currículos escolares: Afinal, isto é possível? Elaborado por Azoilda Loretto Trindade para a obra: LIMA, I. C. ROMÃO, J. **Negro e Currículo**. Florianópolis: NEN, 1997.

Projeto de História, Cultura e Contribuição do Negro na Formação do Povo Brasileiro na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio” (ESPÍRITO SANTO, 1996.).

Como uma das primeiras iniciativas brasileiras de inclusão legal de ERER no currículo escolar, temos a cidade de Salvador/BA que em 1991 aprovou a Lei nº 374 que instituiu:

[...] a criação de curso preparatório para o corpo docente e outros especialistas da Rede Municipal de Ensino, visando à implantação de disciplinas ou de conteúdos programáticos no currículo da referida rede, baseados na cultura e na história do povo negro e do índio, de acordo com a pedagogia interétnica. (SALVADOR, 1991)

Neste recorte que fizemos da Lei nº374 de Salvador percebemos outro movimento importante, que trata da formação de professores e especialistas. Tal iniciativa já apostava na formação docente como uma das estratégias importantes para incluir de maneira articulada e científica a ERER no currículo escolar.

No estado do Rio Grande do Sul, o município de Santa Cruz do Sul aprovou a lei nº 2397 de 1991 que instituía “[...] o estudo da Cultura negra nos Currículos das Escolas Municipais de Santa Cruz do Sul” (STA CRUZ DO SUL, 1991).

No ano seguinte o município de Pelotas estabelece a lei 3515, que destacava em seu Art. 1º: “Fica incluído, nas escolas de 1º e 2º graus da rede municipal de ensino, na disciplina de história, o ensino relativo ao estudo da participação da raça negra na formação sociocultural brasileira” (PELOTAS, 1992).

Em Florianópolis/SC, campo de nossa pesquisa, também houve iniciativas de debate sobre a ERER e sua inclusão nos currículos escolares. Neste cenário, em 1994 é elaborada a Lei 4446 pela Câmara Municipal de Florianópolis e que instituía em seu Art. 1º “As escolas da rede municipal de ensino incluirão no programa das disciplinas de Estudos Sociais, História e Geografia o conteúdo História Afro-Brasileira”. E quando se remeteu à História tal lei especificava em Art. 2º, Inciso 2:

Que o enfoque deste ensino seja sob o ângulo da história crítica, que contextualiza a multirracialidade da sociedade brasileira e não sob

o ângulo da história convencional.
(FLORIANÓPOLIS, 1994)

O contexto das iniciativas da inclusão da EREER em locais específicos do país nos permite perceber o espaço que o tema vinha conquistando na década de 1990, o que culminou na aprovação histórica, nos anos 2000, das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08.

Destaca-se, ainda, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial a SEPPIR que foi criada no dia 21 de março de 2003 pela Lei 10.678, data também em que se celebra o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial. Segundo o sítio da SEPPIR¹⁸,

[...] a criação da Secretaria significa o reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro Brasileiro. A missão da SEPPIR é estabelecer iniciativas contra as desigualdades raciais no país.

Em 09 de janeiro de 2003 o presidente em exercício, Luiz Inácio Lula da Silva, sanciona a Lei 10.639/03 que altera a LEI 9394/96 9.394/96 para incluir no currículo oficial das instituições de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas”.

Lembramos que a Lei 10.639/03¹⁹ configura-se como importante Ação Afirmativa na Educação Básica, já que promove a alteração de seu maior documento norteador – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Importante ressaltar, que apesar de já ter havido outras tentativas localizadas em alguns estados e municípios com Portarias ou Leis Municipais e Estaduais, efetivar a inclusão de conteúdos relacionados à EREER no documento nacional da educação também se trata de um marco.

Ao que parece, a partir da criação da SEPPIR, as ações governamentais sobre diversidade étnico-racial começam a tomar corpo e adquirir consistência, possibilitando novos caminhos para produção de políticas educacionais afirmativas da diversidade cultural.

Em 2004, reforçando a SEPPIR, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, a SECAD, que

¹⁸Ver www.planalto.gov.br/seppir

¹⁹ É importante destacar que em 10 de março de 2008 toma lugar a Lei 11.645/08 com a alteração para a seguinte temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

tratará de temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias²⁰.

Publicado no ano seguinte à aprovação da Lei Federal 10.639/03, o Relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE) “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

De acordo com o documento, os sistemas de ensino e seus docentes deverão adotar os seguintes princípios filosóficos: Consciência Política e Histórica da Diversidade, Fortalecimento e Identidades e Direitos, Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações e entender a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras.

O documento aponta ainda que:

A obrigatoriedade de inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica, 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 seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (SILVA, 2004, p. 05)²¹

²⁰ Ver www.mec.gov.br/secad

²¹ O parecer foi elaborado pela Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva e publicado ano após a sanção da Lei, para que se pudesse contextualizar teoricamente o impacto que esta deveria incidir sobre os currículos escolares.

A lei aponta que a diversidade humana está diante de nós, no entanto, falta a devida formação para lidar com ela. É o que destacam Gentili e Santos (2004, p. 82):

A profundidade e complexidade das transformações decorrentes da aplicação da Lei 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), colocam a todos os segmentos e instâncias envolvidos com a educação brasileira novos e urgentes desafios. [...] Cursos de formação e materiais didáticos devem ser revistos. Pesquisas sobre as temáticas previstas na lei devem ser estimuladas e valorizadas. O trabalho é grande, mas o desafio agora é que a nova Lei seja muito mais do que um objeto de ornamentação jurídica, transformando-se numa ferramenta de intervenção efetiva no cotidiano da escola.

O contexto apresentado até agora mostrou-nos a forma como os conceitos devem ser cuidadosamente revisados antes de pensarmos em ERER, ou seja, a minimização das relações étnico-raciais pode nos levar a definições perigosas principalmente quando tratamos de escola. A educação como espaço privilegiado de socialização dos sujeitos deve possibilitar uma vivência justa e democrática no seu espaço. Trabalhar com diversidade significa ensinar que a diferença que nos distingue também é a que nos complementa.

Um currículo democrático deve possibilitar a todos os sujeitos, sejam eles afrodescendentes ou não, uma vivência da pluralidade seja na História, Geografia, Literatura, Tecnologias ou nas Ciências. A produção de saber não é única e nem é elemento de um só dono, de uma só nação e o que se quer para cada brasileiro na escola é que se tenha conhecimento disso. Se, de acordo com Silva (2003) o Currículo foi usado durante anos como força de dominação de corpos e mentes, hoje ele pode e deve ser instrumento que leve à emancipação possibilitando aos estudantes conhecer e produzir conhecimento.

1.3 MULTICULTURALISMO: UMA ABORDAGEM PARA A ERER NO CURRÍCULO ESCOLAR

O Multiculturalismo têm-se apresentado como possibilidade para o trato com as diferenças presentes na sociedade. Entretanto, o conceito não apresenta um significado único, pelo contrário, está em meio a

constantes debates sobre suas vertentes e a quem (ou ao que) serve. Segundo Canen e Canen²² (2005, p. 42)

[...]a partir de autores que têm trabalhado com a perspectiva multicultural (Hall, 1997; Bhabha, 1998; McLaren, 2000), temos apontado que as perspectivas multiculturais, grosso modo, podem ser delineadas desde visões mais liberais ou folclóricas, que tratam da valorização da pluralidade cultural a partir do conhecimento dos costumes e processos de significação cultural das identidades plurais, até visões mais críticas, cujo foco é, justamente, o questionamento a racismos, sexismos e preconceitos de forma geral, buscando perspectivas transformadoras nos espaços culturais, sociais e organizacionais. Nessa última, a identidade é percebida como construção, realizada nos diversos espaços discursivos, que incluem a escola, a mídia, a família, o trabalho, a organização e outros, onde narrativas e discursos presentes, explícitos e implícitos, transmitem mensagens que contribuem para o constante ressignificar dessa identidade, seja ela em termos raciais, de gênero, de sexo, de religião, de linguagem e outros marcadores identitários.

Para tratar da educação multicultural toma-se como base os estudos de Peter McLaren (2000) e Stuart Hall (2003, 2004). O primeiro autor contribui para pensarmos outra pedagogia dentro da escola, que tenha por base a criticidade e que leve os estudantes a vivenciar o Currículo numa perspectiva multicultural, e que este seja um artefato que sirva para produção de conhecimento e transformação social. Já o segundo autor problematiza e desestabiliza as noções de cultura, etnicidade e identidade que, por anos a fio, assombraram o Currículo escolar com uma visão cristalizada de sociedade.

Para Hall (2003, 50) o multiculturalismo:

²² Cf. CANEN, Ana e CANEN, Alberto G. **Rompendo Fronteiras Curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber.** In: Revista Currículo sem Fronteiras, v. 5, n. 2, pp. 40-49, Jul/Dez 2005. Este artigo revela possibilidades de articulação das pesquisas em educação e o multiculturalismo que se volta à busca de respostas à pluralidade cultural e ao desafio a preconceitos e estereótipos a ela relacionados.

[...] Refere-se a estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que é, por definição, plural.

O conceito de multiculturalismo tem adquirido várias abordagens que tencionam tanto a discussão sobre conceitos da “diferença” como também do que seria a “diversidade”, neste sentido McLaren (2000) coloca-nos diante de um multiculturalismo crítico que é inverso:

[...] a poção mágica chamada “multiculturalismo” que tem resultado em uma busca retórica pela igualdade e pela mistura política do “caldeirão” que há muito vem cozinhando, e tem produzido uma aversão, em vez de respeito para com a diferença. Infelizmente, o multiculturalismo tem sido transformado com muita frequência em uma palavra-código no jargão político contemporâneo, tendo sido invocada ofensivamente com o objetivo de desviar a atenção do legado imperialista de racismo e injustiça social. (2000, p. 59)

Conforme Hall, o Multiculturalismo :

[...] Não é uma forma disfarçada de endossar algum estado ideal ou utópico. Descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabados. Assim como há distintas sociedades multiculturais, assim também há “multiculturalismos” bastante diversos. (HALL, 2003, p. 50-51)

Assim, compreende-se que o multiculturalismo não tem um conceito único, mas sim abordagens como o multiculturalismo liberal que busca integrar diferentes grupos culturais o mais rápido possível, e baseia-se em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado. Temos, também, o multiculturalismo pluralista, que avaliza diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupo distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária. Há ainda o

multiculturalismo comercial que pressupõe que se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença serão resolvidos ou dissolvidos no consumo privado - esta corrente visa os interesses do centro. Por fim, o multiculturalismo crítico ou “revolucionário” enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência. (HALL, 2003)

O multiculturalismo, apesar das contestações, pode nos oferecer possibilidades para o trabalho com sociedades multiculturais, como a nossa, e com a ERER. Em verdade, o multiculturalismo é contestado:

[...] pela direita conservadora, em prol da pureza e integridade cultural da nação. É contestado pelos liberais, que alegam o “culto da etnicidade” e a busca da diferença ameaçam o universalismo e a neutralidade do estado liberal, comprometendo a autonomia pessoal, a liberdade individual e a igualdade formal. Alguns liberais afirmam que o multiculturalismo, ao legitimar a ideia dos “direitos de grupo, subverte o sonho de uma nação e cidadania construídas a partir das culturas de povos diversos [...] O multiculturalismo é também contestado por modernizadores de distintas convicções políticas”. (HALL, 2003, p. 51)

Percebemos que o multiculturalismo têm diversas ênfases e grupos que o contestam. Em síntese, pode-se dizer, que as correntes que vão contra o multiculturalismo baseiam-se na teoria da necessidade de universalização, da construção de uma cultura comum entre os cidadãos. Entretanto, esquece-se que ao se anular as diferenças culturais, étnicas – dos “direitos de grupo” constroem-se desigualdades.

Mesmo que longe de apontar uma solução para todos os problemas que as sociedades multiculturais têm em lidar com a diversidade, o multiculturalismo crítico oferece algo fundamental na tentativa de compreensão dessas sociedades: a crítica às oposições binárias construídas historicamente pelo ocidente. É o que fica evidente em McLaren:

A língua e o pensamento ocidental são construídos como um sistema de diferenças organizados de facto e de jure como oposições binárias – branco/preto, bom/ruim, normal/perturbado etc. –

com o primeiro termo sendo privilegiado e designado como o termo definidor ou a norma do significado cultural, criando uma hierarquia dependente. Ainda, o segundo termo não existe realmente fora do primeiro, mas com efeito, existe dentro dele, muito embora a lógica falocêntrica da ideologia supremacista branca faça você pensar que ele existe fora e em oposição ao primeiro. A crítica do multiculturalismo argumenta que a relação entre significante e significado é insegura e instável. (2000. p. 128)

É fato que o multiculturalismo traz novo foco para a discussão da EREER ao passo que oferece subsídios para lidar com a pluralidade, com a diversidade e com a heterogeneidade humana. A educação multicultural ao mesmo tempo em que, para a educação crítica, pode significar uma possibilidade positiva de levar o estudante a conhecer sobre si e o outro, problematizando e transformando a sociedade em que vive, para outros pode significar uma ameaça à ideia de uma cultura universal e homogênea que cristaliza e essencializa as identidades dos estudantes, produzindo desigualdades.

A forma como a escola como pode agir de modo a trazer à tona um multiculturalismo do segmento crítico é importante para pensarmos a pedagogia que queremos. Pois se considerando que a escola ainda age como transmissora de uma cultura universal – reduzida – que pretende uniformizar culturalmente os cidadãos inculcando a ideia de que estes são iguais perante a lei, mas desiguais ao mesmo tempo quando se trata do acesso justo às mesmas oportunidades. Pois, segundo Bourdieu²³:

A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida. (BOURDIEU, 2008, p. 53)

²³ Bourdieu vai tratar do modo como as crianças na França são submetidas a uma pedagogia que perpetua desigualdades sociais. Importante ressaltar que o contexto tratado pelo autor não traz como problemática a EREER, mas pode nos servir ao passo que estudos e dados socioeconômicos no Brasil já comprovaram que a desigualdade racial sobrepõe a de classe em diversas situações, tomando os desiguais cada vez mais desiguais diante de uma lógica de subalternidade. Neste sentido pode-se ler Guimarães (2002) em sua obra – Classes, Raças e Democracia.

Nesse sentido, a equidade formal tão propalada pela escola até hoje, fez com que os desfavorecidos ficassem ainda mais desfavorecidos diante do sistema. Dessa forma, o que se coloca como possibilidade seria a construção de uma pedagogia e de um educador crítico atento as questões e problemas sociais.

Em verdade, percebe-se que há um esforço na proposta multicultural em garantir que a escola não anule as diferenças, mas que as discuta, as pautar, para construir uma melhor convivência entre os estudantes.

Diante do exposto, são inúmeras as contribuições do multiculturalismo para a educação. Já que muitos dos erros cometidos pelas inúmeras tentativas de trabalho com a EREER na Educação Básica foram constatados nas ideias errôneas de binarismos trabalhados por McLaren (2000) baseados na oposição branco *versus* negro. Durante décadas, intelectuais, e até mesmo movimentos sociais negros organizados, reclamaram, por exemplo, os binarismos apresentados e traduzidos no livro didático quando este tratava das populações afrodescendentes.

O material selecionado e organizado pelos docentes representa também a forma como o currículo opera nas instituições. Ainda que haja prescrições curriculares, e reiterando a não existência de causa e efeito entre prescrições legais e prática pedagógica, existe uma gama de instrumentos que junto aos ditames da lei precisariam ser revistos a exemplo: os livros didáticos de todas as áreas e de literatura.

Ademais, é importante destacar que a crescente dos livros de literatura com maior qualidade no que tange a EREER revelou uma possibilidade que convida os docentes a realizar uma significativa mudança de postura que, encorajados por uma nova perspectiva de valorização da diversidade humana, podem selecionar melhor seu aporte didático para a organização do trabalho pedagógico.

A importância de um trabalho multicultural reforça a necessidade de um material pedagógico de qualidade que leve os estudantes a repensarem o que perdurou estabelecido como norma durante anos e a problematizarem sua cidadania e participação política. Numa tentativa de síntese, emprestamos a definição apresentada por McLaren:

O multiculturalismo crítico sugere que as educadoras e trabalhadoras culturais levarem a questão da “diferença” de maneira que não repitam o essencialismo monocultural dos

“centrismos” – anglocentrismo, eurocentrismo, afrocentrismo, falocentrismo, androcentrismo, e assim por diante. Elas precisam construir uma política de consolidação de alianças, de sonharem juntos, de solidariedade que vai além da postura condescendente de, por exemplo, “semana da consciência das raças” que na realidade servem para manter formas de racismo institucionalizado intactas. Nós devemos lutar por uma solidariedade que não está centrada em torno de imperativos de mercado, mas sim que se desenvolve a partir de imperativos de liberdade, libertação, democracia e cidadania. (2000, p. 132)

Os centrismos aprisionaram os currículos escolares durante anos, e este como documento oficial terminava por sugerir aos estudantes uma única possibilidade de identificação composta de binarismos que por si só já imprimiam sérias desigualdades. Hall (2004)²⁴, ao problematizar a identidade e a sua necessidade para os indivíduos, diz que devemos refletir sobre o termo “identificação”, evidentemente excluindo a possibilidade de este termo ser estático e imutável. Para o autor:

A identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção. Há sempre “demasiado” ou “muito pouco” – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade. Com todas as práticas de significação, ela está sujeita ao “jogo” da *différance*²⁵. Ela obedece à lógica do mais-que-um. É uma vez que, como num processo, a identificação opera por meio da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de “efeitos de fronteiras”. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui. (HALL, 2004, p. 106)

²⁴ No artigo: Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Identidade e Diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

²⁵ O termo *différance* é emprestado de Derrida, J (1972). Hall (2003) diz que Derrida (1972) denomina *différance* o movimento do jogo que produz os efeitos da diferença, trata-se de uma “onda” de similaridades e diferenças, que recusa a divisão em oposições binárias fixas.

Assim, trabalhar com a ERER no currículo prescrito e *na ação* sugere justamente o que propõe a *différance*. É preciso questionar as posições engessadas e tão arraigadas pela sociedade brasileira.

Ressalta-se, porém, a importância de compreendermos a diferença não como obviedade cultural, tal como negro/branco, em vez disso, diferenças são construções históricas e culturais. (MCLAREN, 2000).

Assim como o autor supracitado revela a importância da educação escolar ir além do óbvio, dos centrismos e binarismos, também nos alerta para o fato de que uma pedagogia multicultural questiona justamente o que está posto como única referência.

Entendendo que o currículo, representa um documento oficial, que seleciona o que é primordial conhecer e aprender, e que para além disso, propõe aos docentes como organizar seu trabalho pedagógico, é essencial que hajam reformulações com vistas a mudar um cenário que provoca desigualdades. A escolarização básica é a fase em que o ser humano é oportunizado a conhecer a si, ao outro e o mundo, assim sugere-se que esta fase seja não apenas proveitosa como também crítica, e que sirva para formar cidadãos capazes de compreender a própria vida, questioná-la e ter coragem para transformá-la.

Silva (2005)²⁶ estudou a forma como a discriminação perdurou no livro didático, e em tempos de políticas de ação afirmativa, a mesma sugere a desconstrução e ressignificação do material. Para a autora:

O livro didático ainda é, nos dias atuais, um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas, onde, na maioria das vezes, esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares. (SILVA, 2003, p. 22)

Numa perspectiva crítica e multicultural, é importante destacar que a partir de 2003 observou-se uma crescente de livros de literatura e didáticos que vão ao encontro do que destaca as Leis 10.639/03 e 11.645/08, entretanto observa-se que a utilização destes materiais ainda ocorre timidamente.

²⁶ SILVA, Ana Célia. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2003.

2. CAPÍTULO II – CURRÍCULO PRESCRITO: A PRESENÇA DA ERER NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E NAS FORMAÇÕES DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

Neste capítulo apresenta-se como os registros legais tratam da inclusão da ERER, focalizando principalmente o município de Florianópolis. Primeiro, sabendo que o currículo dialoga com diversas interfaces, discute-se como este documento se apresenta dentro de seus limites e possibilidades para posteriormente dialogar com o que apresenta a Proposta Curricular de Florianópolis (2008) para os anos iniciais do Ensino Fundamental quando se trata de ERER.

Em seguida parece-nos importante ressaltar as iniciativas de inclusão da ERER realizadas em Florianópolis. A discussão a seguir é fundamental para a compreensão do contexto local de onde emerge a organização do trabalho pedagógico sobre ERER que é o foco dessa pesquisa.

2.1 LIMITES E POSSIBILIDADES DO CURRÍCULO ESCOLAR

Os Estados e Municípios brasileiros têm autonomia para produzirem suas propostas curriculares, desde que estas atendam às diretrizes nacionais da educação básica estabelecidas pela LDB/1996. Às escolas, por sua vez, cabe a organização do trabalho pedagógico mediante os currículos prescritos.

Nesse sentido, antes de discutir a Proposta Curricular da RME de Florianópolis (2008), convém tecer alguns comentários a respeito do tema do currículo, bem como seus limites e possibilidades diante de algumas teorias.

É sabido que diferentemente do paradigma tradicional ou técnico, as teorias críticas e pós-críticas do currículo, cada qual a partir de perspectivas diversas de análise, vêm trazer novas contribuições para os estudos acerca deste tema no século XX (SILVA, 2004). Fundamentadas sobre bases filosóficas estruturalistas²⁷, o que as teorias

²⁷ Segundo Lopes (2005), uma das marcas do estruturalismo é analisar o currículo diante de pares binários interconectados, entendidos como expressões das relações de poder classificatórias: discurso regulativo / discurso instrucional; campo de produção / campo simbólico; Estado / organizações de produção do conhecimento pedagógico. A autora designa o estruturalismo da seguinte forma “[...] Designo por estruturalismo o conjunto de perspectivas de investigação e de modos de pensamento que têm por base a compreensão das estruturas sociais em um sentido mais geral e amplo. Nesse sentido, Marx e Lévi-Strauss são

críticas do currículo trazem de mais perturbador é uma diferença de concepção: estes teóricos (BOURDIEU, BERNSTEIN, APPLE, IN SILVA, 2004)²⁸, concebem, por um lado, o currículo como instrumento de dominação e, por outro, como instrumento de emancipação. Estes autores avançam sobre a perspectiva técnica, afirmando a não neutralidade do currículo e de seus agentes. Dito de outra forma, o currículo, para os estudiosos da perspectiva crítica, configura um instrumento ideológico e faz parte de um projeto de formação controlável, não neutra: é um projeto político-ideológico. Enfim, segundo esta perspectiva, o currículo está construído para ter efeitos – e *tem* efeitos – sobre as pessoas.

Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são individuais, e sim sociais ligadas à classe, à étnica, ao gênero. Essa é a preocupação dos teóricos pós-críticos da temática: o currículo como instrumento de poder que forja identidades, que constrói subjetividades de acordo com o recorte cultural que pressupõe. Sua matriz pós-estruturalista²⁹ aponta o currículo como operações de seleção do conhecimento, e também para a arbitrariedade dessas operações.

categorizados como estruturalistas, ainda que para o primeiro seja prevista uma história das mudanças estruturais: as mudanças nos modos de produção. Tal conceito é construído no confronto com o pós-estruturalismo. Mas é sempre bom lembrar que o estruturalismo em seu sentido estrito designa o movimento intelectual que se desenvolveu particularmente na França, nos anos de 1960, em torno da linguística, da antropologia, da filosofia, da política e da psicanálise. Trata-se de uma tentativa anti-positivista de investigar o real se afastando do vivido, de forma a conhecer suas estruturas, especialmente construídas pela linguagem. Nesse sentido, incluem-se Lévi-Strauss, Barthes, Bernstein e Lacan. Ou seja, mesmo de forma estrita, o estruturalismo é muito amplo e diversificado” (LOPES, 2005, P. 55) Cf: LOPES, Alice Casemiro. **Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo**. In: Currículo Sem Fronteiras, v. 5, n. 2, PP. 50-64, Jul/Dez 2005.

²⁸ Ler SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

²⁹Peters (2000, apud Lopes, 2005) esclarece-nos que “[...] o pós-estruturalismo, por sua vez, questiona o cientificismo nas ciências humanas, sua pretensão de construir fundamentos epistemológicos e identificar estruturas universais comuns a todas as culturas e à mente humana em geral. É possível, todavia, também destacar suas aproximações [com o estruturalismo]. Ambos os modos de pensamento questionam o privilégio conferido à consciência humana e a sua possibilidade de autonomia e de auto-conhecimento, bem como valorizam a linguagem como constituinte do social e consideram a cultura em termos simbólicos e lingüísticos, tornando os sistemas simbólicos – cidade, escola, governo – compreensíveis como sistemas de códigos. Nesse sentido, partilham uma postura anti-realista e anti-positivista, construindo o entendimento de formas de governo e de constrangimento de nossos comportamentos”. (LOPES, 2005, p. 53). Referência completa na nota 24.

Em síntese, teorias críticas e pós-críticas do currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder, e suas implicações na formação dos sujeitos.

No entanto, ainda que se possam dividir os estudos curriculares em três grandes abordagens (tradicional, crítica e pós-crítica), é preciso dizer que nem mesmo no interior de cada uma delas há consenso sobre o conceito de currículo, isto é, conforme os autores, as perspectivas conceituais se modificam, e por vezes, até se antagonizam.

Os conflitos em torno da definição de currículo proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos da escolarização. Nessas circunstâncias, torna-se politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar, como muitos docentes afirmam no *sensu comum*, que “o importante é a prática em sala de aula”, uma vez que o currículo ultrapassa esses limites.

Em oposição a esse “*sensu comum*” é preciso conceber o currículo como a “ponte” entre a teoria e a prática pedagógica, compreendendo que a organização do trabalho pedagógico dos professores é a materialização efetiva do que foi prescrito. Trata-se da reinvenção da teoria que muitas vezes irá ajustar-se, deparar-se com uma diversidade de elementos que estão inerentes aos processos pedagógicos. Para Sacristán:

Se o currículo é ponte entre a teoria e ação, entre intenções e projetos e realidade, é preciso analisar a estrutura da prática onde ele fica moldado. [...] Por tudo isso, a análise da estrutura da prática tem sentido colocando-a desde a ótica do currículo concebido como processo na ação. É agora o momento decisivo da análise da prática pedagógica na qual se projetam todas as determinações do sistema curricular, onde ocorrem os processos de deliberação e onde se manifestam os espaços de decisão autônoma dos seus mais diretos destinatários: professores e alunos. (2001, p. 201)

Assim, uma readequação curricular que envolva ERER pressupõe rever posicionamentos e métodos sugeridos pelo currículo que opera naquele momento, bem como sua matriz, ou seja, o que se elege como necessário aprender na educação básica. De acordo com McLaren (2000, p. 144-145):

Aqueles e aquelas de nós que estão trabalhando em reforma curricular precisam se lançar para além da reportagem de jornal a respeito do debate em torno do “politicamente correto”, tornar o assunto da diferença seriamente e desafiar as críticas que negam a diferença, realizadas pelos multiculturalistas conservadores. [...] reformas curriculares exigem que as educadoras interroguem as pressuposições discursivas que informam suas práticas curriculares com respeito a raça, classe, gênero e orientação sexual. Além disso, as pessoas que estão trabalhando com o currículo precisam desafiar suas complacências com relação ao eurocentrismo. [...] o que é percebido como superioridade inerente à branquidade e racionalidade ocidental precisa ser superado. A própria noção de “ocidente” é algo que os educadores críticos compreendem como altamente problemático.

Lembremos, entretanto, que o currículo é um campo extremamente complexo, principalmente porque o sistema que o regula exige o tipo de sociedade que se deve formar, e se lutamos e debatemos várias vezes por uma sociedade mais justa, práticas como a ERER deveriam fazer parte do dia-a-dia pedagógico há muito tempo. Entretanto, percebe-se que o currículo modela-se de acordo com o que existe na sociedade. Segundo Sacristán:

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam. (2000, p. 21)

Assim, a interrogação de perspectivas conservadoras dentro da escola pressupõe a formação de um refinamento crítico no olhar do professor, de modo que ele reconheça os limites e as possibilidades que o currículo escolar oferece, e para tanto, há que se ter conhecimento das teorias que balizam o currículo prescrito e *em ação* dentro da escola.

Pois só assim, este profissional será capaz de interferir na realidade educacional com vistas a transformá-la.

2.2 INICIATIVAS DA SME PARA INCLUSÃO DA ERER NO CURRÍCULO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

Antes do advento da Lei Federal 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e também da Lei Federal 11.645/08, o município de Florianópolis, diante de inúmeros questionamentos de intelectuais, Universidades e movimentos sociais negros, já começa a discutir como incluir a ERER nos currículos escolares.

Algumas iniciativas em ERER ocorreram mediante a inúmeros debates e conflitos, já que as decisões principalmente na área da educação dificilmente são consensuais. Assim, para compreensão do que há prescritamente no município, vale a pena consultar iniciativas em ERER que nos parecem fundamentais tanto para um maior entendimento do debate que ocorre em âmbito municipal como para dimensionar de onde emergem os relatos das práticas das docentes entrevistadas.

2.2.1 *Iniciativa da Câmara de Vereadores de Florianópolis – Lei 4.446/94*

Como principal registro legal sobre ERER e currículo escolar em âmbito municipal tivemos a aprovação na Câmara de Vereadores da Capital da Lei Municipal 4.446/94 que instituiu o conteúdo “História Afro-Brasileira” nos currículos escolares de Florianópolis.

Para o município este registro legal representava não só avanço na discussão sobre a ERER como também revelava um forte compromisso político assumido para uma educação de qualidade. Neste sentido, o ensino da “História Afro-Brasileira”, segundo o Art. 3º em seu segundo inciso deveria acontecer sob a seguinte condição:

Que o enfoque deste ensino seja sob o ângulo da histórica crítica – que contextualiza a multirracialidade da sociedade brasileira – e não sob o ângulo da história convencional. (FLORIANÓPOLIS, 1994)

Dias (2011) em sua pesquisa sobre Formação Docente em ERER no município de Florianópolis entrevistou um representante da Câmara de Vereadores da época em que a lei fora aprovada, este destaca o grande debate que havia na época no interior da Câmara afirmando que:

[...] havia também no interior da Câmara, aqui no Legislativo, na Assembléia Legislativa, nas concepções dos executivos, governos, prefeitos, governadores, a ideia de ser inadmissível essa formulação política, principalmente porque nos legislativos havia a consideração disso ser ilegal e inconstitucional. Então, obviamente uma concepção completamente descabida e contraditória ao próprio texto constitucional aprovado em 88 que já estabelecia muito explicitamente a questão dos indígenas, dos quilombolas, elementos constituintes da formação da nação e que, portanto, deveria haver um reconhecimento das especificidades dessas contribuições. (DIAS, 2011, p. 63)

A forma como o debate colocava-se na década de 1990, mostramos como o reconhecimento legal da ERER é prejudicado, quase sempre, pela morosidade dos processos de reconhecimento de sua legitimidade.

Mesmo com a legitimidade legal oferecida pela lei municipal 4.446/94, a ERER ainda não havia ocupado um espaço considerável nos currículos escolares, em verdade, nota-se que junto ao registro legal deveria vir também o compromisso com um processo sistematizado de investimento em formação docente e materiais didáticos adequados.

2.2.2 O Programa Diversidade Étnico-racial na Rede Municipal de Florianópolis/SC

Após a sanção da Lei Federal 10.639/03 que reforçou a Lei municipal 4.446/94 na obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-brasileira e Africana”, o debate sobre ERER na SME adquire mais forma e consistência.

A intensificação da discussão sobre ERER na SME de Florianópolis culmina no I Seminário de Diversidade Étnico-Racial da RME, que com objetivos para além da formação docente, pretendia

também reunir práticas exitosas em ERER realizadas no ensino fundamental. Para a SME o principal objetivo do evento é:

[...] socializar as experiências educativas relacionadas à diversidade étnico-racial, desenvolvidas com as crianças, adolescentes, jovens, adultos e comunidades na Rede Municipal de Ensino da Capital. O público é formado por educadores, universitários, gestores e militantes de movimentos sociais³⁰.

Após a primeira edição, a SME, com a intenção de efetivar a inclusão da ERER no currículo da RME, decide tornar o evento permanente, e a partir daí é criado no ano de 2005 o Programa Diversidade Étnico-Racial da RME.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação - SME, o maior objetivo do programa centra-se em:

Oportunizar no âmbito do Ensino Fundamental a vivência e o entendimento do jeito de ser, viver e pensar as diferentes culturas, bem como, entender as diferentes contribuições dos povos para a ciência, tecnologia e a filosofia ocidentais, assim como a produção científica, artística e política na atualidade, fortalecendo a solidariedade, a cooperação e o diálogo no enfrentamento dos conflitos e contradições, repudiando todas as formas de preconceito, discriminação e violências. (SME, 2009)³¹

Os coordenadores deste Programa, colocam-se na SME sob a perspectiva de interlocutores do movimento social, ou seja, para a elaboração de suas propostas e trabalhos com as Unidades estes consideram importante o diálogo com os movimento sociais negros a fim de trazer demandas externas para o debate permanente no interior das escolas.

³⁰ Informações obtidas no sítio:

<http://portal.pmf.sc.gov.br/noticias/evento.php?pagina=eventopagina&event=62> da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Acesso em: 28/09/2011.

³¹ Ibidem

O Programa em destaque desenvolve projetos na RME para os quais chamamos a atenção³²:

Projeto Raiz – conhecendo e difundindo a cultura afro-brasileira e indígena, que tem como objetivo atingir professores do ensino fundamental debatendo as representações do negro em diversos discursos e gêneros, tendo como proposta discutir o assunto através dos eixos:

História e Cultura que engloba: Geografia Africana; História da África; O negro no Brasil; A escravidão no Brasil; A participação africana e indígena na formação cultural brasileira; A religiosidade afro-brasileira e indígena; A representação do corpo afro-descendente e indígena e Os movimentos de resistência negra e indígena;

Espaços Pedagógicos que engloba: Currículo, Escola e Relações Étnico-Raciais; A História Africana nas Escolas: tendências e paradigmas; A Representação Afro-Brasileira em Livros Para-Didáticos e Prática Pedagógica na Construção de Identidade;

Projeto Teia da Diversidade: Este pretende fomentar projetos das escolas relacionados às questões étnico-raciais e também assegurar a discussão e o trato pedagógico da diversidade no âmbito dos Projetos Político Pedagógicos. Nos objetivos deste Projeto consta a produção de material didático para professores e alunos e aquisição de material sobre a temática.

Projeto Identidades e Corporeidades – Este pretende subsidiar projetos educativos que tenham a intenção de resgatar a historicidade por meio de estudo sobre as representações do negro e indígena na história brasileira. Neste projeto fazem-se presentes a dança, a música e a religiosidade africana.

O Programa Diversidade Étnico-Racial da RME apresenta-se como iniciativa consistente da SME em fazer da EREER tema presente tanto no Currículo do Ensino Fundamental como também na formação docente, entretanto, a tentativa desta pesquisa reside justamente em saber até que ponto tais ações podem culminar em práticas efetivas em EREER num currículo que possa ser vivenciado pelos estudantes.

2.2.3 Orientações Curriculares para o desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Fundamental

³² A relação e textos dos Projetos a seguir estão baseados nas informações obtidas por meio do sítio: <http://www.pmf.sc.gov.br/diversidade/> (acesso em 03/04/09)

Ao longo das pesquisas sobre as tentativas da inclusão da ERER no currículo escolar, deparamo-nos com o material intitulado: “Orientações Curriculares Para o Desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Fundamental”³³ que publicado no ano de 2007 pela SME de Florianópolis, traz orientações para os docentes que atuam no Ensino Fundamental. Sua redação evidencia não só como a SME tem compreendido a ERER, como também publica relatos e projetos exitosos realizados por docentes da própria RME sobre o tema.

Na apresentação do documento o prefeito em exercício Dário Elias Berger, assume um compromisso importante afirmando que:

O respeito às diferenças é, sem dúvida, o primeiro passo para se construir uma sociedade mais cidadã. Uma escola, também, consciente de sua atuação e comprometida com o “desenvolvimento de valores e atitudes que assegurem uma convivência mais solidária, ética, cooperativa, estética e sustentável” é, indiscutivelmente, fator de consolidação, de conhecimento e de propagação de culturas diferentes. (2007, p. 6)

Assim é importante olhar para este material não só como um avanço político de um município que reconhece a necessidade de uma escola multicultural, mas, que também revela em suas orientações curriculares a necessidade do trabalho com a ERER. Aqui, entende-se a escola como lugar de conteúdo cultural, que pode oportunizar aos seus estudantes a vivência da pluralidade. Para Sacristán:

Se o conteúdo cultural é a condição lógica do ensino, é muito importante analisar como esse projeto de cultura escolarizada se concretiza nas condições escolares. A realidade cultural de um país, sobretudo para os mais desfavorecidos, cuja principal oportunidade cultural é a escolarização obrigatória, tem muito a ver com a significação dos conteúdos e dos usos dos currículos escolares. A cultura geral de um povo depende da cultura que a escola torna possível enquanto se está nela,

³³ FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação fundamental. Florianópolis, 2007.

assim como dos condicionamentos positivos e negativos que se desprendem da mesma. (2000, p. 30)

Para analisar a organização do trabalho pedagógico faz-se necessário investigar quais são os saberes e orientações que estão no alcance dos docentes na elaboração de sua prática. E o maior instrumento é o Currículo. As Orientações Curriculares para a EREER publicadas pela SME de Florianópolis revela-se também como vertente curricular, não só por divulgar práticas exitosas realizadas por docentes como também por revelar a postura da Prefeitura Municipal quanto ao tema. Ainda que restem dúvidas se o que é prescrito verdadeiramente ocorre na prática, não podemos nos eximir de reconhecer a potencialidade que têm as orientações curriculares, pois, parafraseando Sacristán (2000) o currículo é um dos conceitos mais potentes para analisar como a prática se sustenta e se expressa dentro de um contexto escola, o interesse pelo currículo segue paralelo com o interesse por conseguir um conhecimento penetrante sobre a realidade escolar.

É importante destacar que estas Orientações Curriculares para a EREER foi demanda levantada na ocasião do II Seminário de Diversidade Étnico-Racial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis realizado no dia 20 de novembro de 2005. E segundo os organizadores³⁴, para pensar tal projeto buscou-se a discussão com o Movimento Negro da cidade através do MNU – Movimento Negro Unificado, UNEGRO – União dos Negros para a Promoção da Igualdade Racial, AMAB – Associação de Mulheres Negras Antonieta de Barros, o NEN – Núcleo de Estudos Negros, e agências formação por meio do NEAB/UFSC – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina, o CED/UFSC – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e o órgão responsável pelas políticas indígenas a FUNAI – Fundação Nacional do Índio. Procuraram também apoio do Poder Legislativo através da Câmara Municipal de Vereadores de Florianópolis/Comissão de Educação.

As Orientações Municipais para a EREER focam principalmente as experiências e projetos realizados por escolas em torno da EREER com vistas a divulgar para o coletivo da RME possibilidades de trabalho com o tema. Os projetos foram resultados do curso de formação continuada, realizado pelo Programa de Diversidade Étnico-Racial.

³⁴ São organizadores do material Karen Christine Rechia, Sônia Santos Lima de Carvalho e Vânio Cesar Seemann.

Sobre os anos iniciais a orientações relatam que:

Os professores das Séries Iniciais realizaram uma discussão a partir de vários registros escritos e de relatos orais de afro-brasileiros dos Estados do Paraná e Santa Catarina. O foco foi a possibilidade de se ensinar uma história local e nacional, tendo como base a oralidade de pessoas mais velhas, cujas histórias remetem às relações étnico-raciais. (2007, p. 29)

Ainda com relação aos anos iniciais, as Orientações Curriculares para ERER da RME apresentam a forma como o grupo que se reuniu nas formações realizadas pelo Programa Diversidade Étnico-Racial concluiu que deva ser incorporado o tema em tal segmento do ensino. Neste caso a Secretaria lança mão de uma nova didática, que consiste em docentes falando para docentes, neste caso poderíamos pensar em dois fatores positivos ou não para o que se apresenta. O primeiro é que na relação docente – docente podem conter uma riqueza de fatores que estão baseados no dia-a-dia vivenciado pela escola, dentro das suas particularidades, cotidiano tal que poderia ser ignorado se as palavras viessem de um consultor externo. Entretanto, um segundo fator, seria a necessidade de uma intermediação com um consultor especializado na área, afinal o campo intelectual dos estudos africanos, afro-brasileiros e do multiculturalismo vem crescendo cada vez mais, e em Santa Catarina já temos essa representação. Essa interlocução poderia enriquecer os Projetos e experiências vivenciadas por estes docentes.

Basicamente as Orientações Curriculares sugerem a criação de Projetos Educativos nas Unidades Educativas, neste sentido, sugerem como os mesmos devem estar estruturados. Neste sentido, vale à pena citar como os docentes elencaram sua proposta, nos seguintes itens:

- Desmistificação da pedagogia do embranquecimento que está presente nas relações cotidianas no contexto escolar;
- Educação do olhar que propicia perceber as relações e atitudes preconceituosas e discriminatórias;
- A abordagem da temática a partir das atividades cotidianas já incorporadas no coletivo da escola (Hora do Conto, Rodinha, Hora da Novidade, dentre outras);
- Exploração dos valores civilizatórios presentes nas diferentes culturas considerando o saber dos mais velhos, a cultura de tradição oral e as identidades;
- Desconstrução de estereótipos indígenas;

Os projetos sobre a temática da Diversidade Étnico-Racial, no âmbito das escolas, devem estar articulados com o Projeto Político Pedagógico que deve se pronunciar sobre a questão e oferecer orientações e diretrizes para o seu tratamento pedagógico.

A inclusão na Formação Continuada dos Profissionais da Rede Municipal de Ensino, a temática Étnico-Racial;

O fortalecimento do sentido político, no âmbito da Rede, da Semana da Consciência Negra e do Dia do Índio, como datas importantes no Calendário Escolar.

E terminam colocando que:

[...] o currículo necessita urgentemente quebrar o seu padrão branco, masculino, judaico-cristão, assexuado, e assumir a pluralidade humana em seus múltiplos aspectos (FLORIANÓPOLIS, 2007, p. 47)

Nota-se que os docentes que participaram deste projeto – que culminou na publicação das Orientações Curriculares - trouxeram para seu texto o que estão vivenciando no cotidiano escolar, e fica evidente o quanto já havia de consciência política em suas opiniões e deste modo a formação continuada oferecida pelo Programa Diversidade Étnico-Racial contribuiu para que estes tivessem espaço aberto para dialogar sobre essas experiências.

Há na postura desses docentes a presença de uma pedagogia crítica, uma recusa em aceitar o que durante anos a fio fora colocado como norma curricular. Especialmente sobre isso, McLaren nos diz que:

[...] As educadoras precisam aprender a reconhecer os discursos internalizados, não apenas aqueles que orientam a ritualização de suas práticas docentes, mas também os que organizam suas visões de futuro. Elas devem se lembrar também que a agência humana não é um substrato que as sustenta, como as muletas em uma pintura de Dalí, mas algo que tem força imperativa. (2000, p. 92)

As Escolas envolvidas nas Orientações Curriculares foram: Escola Desdobrada Antônio Paschoal Apóstolo no bairro São João do Rio Vermelho, Escola Básica Professora Dilma Lúcia dos Santos no

Bairro Armação do Pântano do Sul e Escola Desdobrada José Jacinto Cardoso no Bairro Serrinha. Todas elas trabalharam com a temática da EREER nos anos iniciais e relataram o seu planejamento. A boa intenção das Orientações Curriculares para o Desenvolvimento da EREER reside em não oferecer receitas sobre EREER, o documento utiliza-se do fazer docente real, sem ditar o que deve ou não deve ser feito, mas colocando possibilidades que foram realizadas diante da realidade da escola pública.

Notou-se que as Orientações Curriculares para o Desenvolvimento da EREER, foi resultado do trabalho do Programa Diversidade Étnico-Racial, relatado anteriormente, assim este documento consiste em mais um material ao alcance docente que reforça o compromisso com a EREER no Ensino Fundamental da SME de Florianópolis.

2.2.4 Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e a EREER nos Anos Iniciais

No ano de 2008 a SME de Florianópolis lança uma nova Proposta Curricular para o Município, com novos objetivos e anseios para a educação básica, e aqui nos interessa especificamente o que é sugerido para os anos iniciais com relação a EREER. Segundo a SME de Florianópolis:

A intenção ao sistematizar esta proposta com a Rede para a Rede é que estas sejam as referências discutidas e assumidas pelos(as) educadores(as), juntamente com os Parâmetros Nacionais, nos projetos pedagógicos e elaboração dos currículos das unidades educativas salvaguardando suas especificidades. (SME/FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 09)

Salvaguardar as especificidades de cada unidade educativa faz parte da proposta de resguardar a autonomia das Unidades Educativas e fazer com que as mesmas possam discutir as matrizes curriculares propostas pela Secretaria e formular a maneira como isto aparecerá no Currículo da Unidade. Deste modo, espera-se de uma Proposta Curricular que ela represente um caminho para que cada Unidade possa discutir o Currículo que está operando de forma crítica, que seja um documento que ofereça caminhos para uma pedagogia multicultural, crítica e humanizada. Nesse sentido, conforme McLaren (2000), uma

reforma curricular significa reconhecer que grupos estão diferencialmente situados na produção do conhecimento superior ocidental e uma pergunta fundamental que se coloca é – Como determinados grupos são representados no conhecimento oficial que faz o currículo?

A pergunta é fundamental para compreender o engendramento dos conhecimentos que a escola seleciona como fundamentais para seus estudantes. Não esqueçamos que também o saber docente é arraigado de pré conceitos que prejudicam muitas vezes uma educação democrática e crítica. Então, cabe a uma Proposta Curricular instigar o docente a questionar o que sabe e a ir além das *obviedades*.

É necessário, contudo, compreender a forma como a SME de Florianópolis, em sua Proposta Curricular, compreende o significado da escola, segundo o documento:

A escola é compreendida como instituição cultural da comunidade e como espaço de formação do ser humano; como espaço que concorre para a cidadania e inclusão de sujeitos aprendentes. Cabe-lhe, portanto, o papel de criar condições para que todos aprendam, apropriem-se da cultura e dos saberes historicamente produzidos. Neste sentido, precisa-se de uma escola que rompa com o senso comum e com os limites da sala de aula, e que se enriqueça pelo processo de interação de outros agentes educacionais da sociedade, integrando novos conteúdos, proporcionando vivências e estabelecendo relações com a comunidade. Para isso acredita-se num processo de gestão democrática da educação e do ensino, em que pessoas interagem e comprometem-se de forma coletiva com os objetivos da educação, numa escola onde os espaços existentes e as relações dirigidas convergem à construção/conquista da autonomia e da cidadania. (SME/FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 18)

Analisaremos a partir de agora o que traz a Proposta Curricular da SME de Florianópolis para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A Redação da Proposta Curricular é composta por 9 sessões, na seguinte sequência: Introdução, Processo de Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Língua Portuguesa e Línguas

Estrangeiras, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Assim a sessão em análise é a que trata do trabalho com os Anos Iniciais intitulada: Processo de Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e discorre sobre como os docentes dos anos iniciais devem planejar-se com relação às atividades de alfabetização e letramento. Reitera que, por ser incluída a partir dos seis anos de idade na educação básica a criança não deve ser tolhida de viver a infância, ou seja, deve ter acesso a parques infantis, jogos e materiais pedagógicos lúdicos.

Em primeiro lugar, o documento ressalta a importância da postura dos professores de refletirem permanentemente a respeito de sua prática pedagógica. De acordo com a Proposta Curricular:

É importante que os(as) educadores(as) promovam a reflexão, contínua e permanente, sobre a prática pedagógica; que busquem o foco na criança, partindo do conhecimento dos seus interesses e preferências, de suas formas de aprender, de suas facilidades e dificuldades, de como é seu grupo familiar e social, sua vida dentro e fora da escola, levando em consideração os diagnósticos (realizados durante o ano letivo); sobre a importância do trabalho coletivo e a necessidade de assumirem o compromisso e a responsabilidade qualificada da sua inserção sócio-cultural. (2008, p. 45)

No entanto, no que diz respeito a ERER há uma nítida ausência de orientações para os Anos Iniciais na Proposta Curricular. Nesse sentido, apesar de haver uma preocupação com o objetivo maior deste momento escolar que é a alfabetização e o letramento, parece haver pouca preocupação com a formação da consciência, caráter e visão de mundo dos educandos e das diferenças que os rodeiam. Não esqueçamos que é na infância que os maiores preconceitos são arraigados, é nas situações de brincadeiras vexatórias que o racismo e a discriminação se manifestam em sua ótica mais devastadora, destruindo a auto-estima de uns e empoderando falsamente outros, que acreditam que a sua cultura representa a referência e que tudo que é diferente disso é subalterno.

Quando se afirma que a ERER deve estar presente nos anos iniciais, temos uma contra corrente docente que, no senso comum, afirma que seria este um ato de privilegiar os afrodescendentes em detrimento

dos não afros, uma espécie de afrocentrismo, entretanto, reiteramos que a educação multicultural e a ERER é algo que todos os estudantes devem vivenciar, pois se trata de conhecer o mundo para além dos estereótipos arraigados por nossa sociedade tão excludente. McLaren lembra que o multiculturalismo:

[...] significa direcionarmos todos os nossos esforços, não para compreendermos a etnicidade como “o outro além do branco”, mas para interrogarmos a própria cultura da branquidade. [...] se não dermos aos estudantes brancos um sentido de sua própria identidade como uma etnicidade emergente – estaremos naturalizando a branquidade como um indicador cultural contra o qual a alteridade é definida. Coco Fusco alerta que “ignorar a etnicidade branca é redobrar sua hegemonia por naturalizá-la. [...] Os grupos brancos precisam examinar suas próprias histórias étnicas de maneira que fiquem menos inclinados a julgar suas próprias normas culturais como neutras e universais. (2000, p. 136)

Em análise convém constatar que na Proposta Curricular, no que tange aos anos iniciais não encontramos muitos vestígios de uma orientação prescrita para a ERER.

Prescritamente, como pudemos analisar, ainda que de forma panorâmica, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis vem se manifestando de modo a incluir a ERER no Currículo Escolar. No entanto, não registrar em Proposta Curricular o que se espera para o trabalho em ERER nos anos iniciais termina por revelar a fragilidade da SME na aplicabilidade efetiva das políticas públicas de promoção da igualdade.

Em análise, percebe-se que há ainda poucas orientações específicas para os anos iniciais quando se trata de ERER, e que as mesmas não estão evidentes nem na redação das Leis Federais³⁵, tão menos na Proposta Curricular Municipal. Assim, à guisa de avaliação registra-se que há que se ter um cuidado maior quando se trata de orientações curriculares e ERER, pois, representar na Proposta Curricular o que se pretende com tal temática nos Anos Iniciais é fundamental para que a Rede de Ensino publique e evidencie a educação

³⁵ Os registros legais utilizados podem ser lidos na íntegra nos Anexos deste trabalho.

que vem sendo oferecida para as crianças e de que forma as mesmas têm construído sua relação com os saberes e com o mundo.

2.2.5 Resolução nº 2/2009 Conselho Municipal de Educação de Florianópolis

O Conselho Municipal de Educação de Florianópolis publica em 2009, parecer³⁶ que visa em seu Artigo 1º:

Instituir as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira, Africana e Indígena nas instituições educativas da Rede Municipal do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil (municipal, particulares, comunitárias e confessionais ou filantrópicas), integrantes do Sistema Municipal do Ensino.

O parecer visa amparar os registros legais em EREER, e servir como referencial para o ensino, de modo que haja efetiva aplicabilidade das políticas públicas de promoção da igualdade.

É importante ressaltar que o posicionamento do Conselho Municipal da Educação é de vital importância, pois reafirma o compromisso municipal pelo fim de desigualdades na educação.

Convém ressaltar que as orientações do Conselho vão diretamente para o Sistema Municipal de Ensino e orientam:

Art. 3º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena serão ministrados no âmbito de todas as disciplinas e componentes do currículo, considerando o que orientam as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais.

A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana amparou a Lei Federal 10.639/03 no sentido de oferecer aos docentes orientações filosóficas e conceituais as quais a EREER deveria ser abordada. As Diretrizes Municipais ratificam

³⁶ O parecer nº2/2009 pode ser lido na íntegra nos Anexos.

esse mesmo compromisso e se reafirmam como mais uma referência municipal de inclusão da EREER no currículo escolar.

2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE EM EREER NA RME DE FPOLIS

Para que os ditames legais atinjam a prática pedagógica e para que os estudantes vivenciem o que traça as leis dia-a-dia em sala de aula é preciso não só prescrições, como também profissionais da educação bem formados que acompanhem as mudanças educacionais de forma crítica para uma prática cada vez mais ligadas aos objetivos de uma educação de qualidade.

Neste trabalho, já foi possível analisar tanto a Proposta Curricular, que já vimos que apresenta poucas orientações no que diz respeito à EREER nos anos iniciais, como as Orientações Curriculares especificamente relacionada à EREER nos anos iniciais.

Neste contexto, tomamos também como objeto de análise a formação docente permanente que ocorre na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Responsável por essa demanda há uma Gerência de Formação Permanente na Secretaria Municipal de Educação que cuida diretamente das demandas legais que traduzem uma necessidade de formação.

Tendo a formação continuada por intenção instigar a discussão sobre diversas áreas do conhecimento, esta coloca o docente diante de sua prática para avaliá-la, melhorá-la e modificá-la quando necessário, e primordialmente faz com que a pesquisa e os estudos tome um lugar especial em meio a tanto tafefismo a que tem se colocado o dia-a-dia pedagógico.

A formação docente é um importante fator a ser analisado, porque não é possível entender a organização pedagógica do professor/a sem compreender que formação ele teve e como se constitui a formação em serviço. Como a formação inicial não é o objeto dessa pesquisa deteremo-nos à análise da formação permanente, em serviço, dos docentes. Os ditames legais estão representados nos currículos oficiais, mas para que se transformem em prática efetiva docente, tais demandas necessitam passar pela formação continuada e permanente do professor.

Para compreender a maneira como a formação é planejada e efetivada na RME, entrevistou-se a representante da Gerência de Formação Permanente da RME, com base no roteiro de entrevista (Anexo D). Por compromisso ético não publicaremos os nomes dos

profissionais, trataremos a representante da Gerência como Representante A.

Temos como referência o trabalho realizado por Dias (2011)³⁷, cujo objeto de pesquisa foi a formação continuada para a diversidade étnico-racial na SME de Florianópolis. A autora realizou um levantamento da formação continuada na RME de 1994 a 2010 e isto nos interessa sobremaneira porque a maior parte das professoras entrevistadas neste trabalho por ocasião estava presente na Rede durante aquele período. A formação continuada hoje recebe o nome de “formação permanente em serviço” pela RME, de acordo com o entendimento de que a formação deve acontecer constantemente oferecendo suporte e novos conhecimentos aos docentes.

A formação permanente não só oferece subsídios ao docente como também lhe dá segurança para compreender sua prática diária, como avaliá-la e como transformá-la, se necessário. Para Sacristán:

Uma formação que leve em conta este enfoque, da segurança dos professores pode evitar que eles caiam presos aos usos dominantes da instituição escolar na qual entram, frente à falta de uma alternativa própria que eles possam implantar com segurança profissional. (2000, p. 274)

Assim, a formação nos parece uma boa forma de efetivar os ditames legais em EREER. Se antes este era um assunto facultativo para os planejamentos escolares, hoje com peso de obrigatoriedade vale a pena saber o que a RME, lugar em que se situa esta pesquisa tem feito para que isso aconteça.

Dias (2011, p. 137) faz um levantamento sobre o público-alvo das formações em EREER de 2003 a 2010 na tabela abaixo:

³⁷ DIAS, Karina de Araújo. Formação Continuada para Diversidade étnico-racial [dissertação]: desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na rede municipal de ensino de Florianópolis; orientadora Vânia Beatriz Monteiro da Silva. Florianópolis, SC, 2011. O trabalho de Dias (2011) é fruto de uma pesquisa sobre os cursos de formação continuada na perspectiva da EREER na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis de 1994-2010.

Quadro 2: Público-alvo das formações em ERER

Ano	Professor@	Diretor@s	Especialista	Assesor@s da SME	Chefias de departament	Bibliotecári@s	Secretári@s de escola	Demais cargos do quadro civil
2003	X	X	X	X			X	X
2004	X	X	X			X	X	X
2005	X	X	X	X	X	X		
2006	X	X	X	X	X	X		
2007	X	X	X	X	X	X		
2008	X	X	X	X	X	X		
2009	X	X	X	X	X	X		
2010	X	X	X	X	X	X		X

Fonte: Departamento de Eventos, 2010

Elaboração: DIAS, 2011, p. 137

Nota-se que a partir da realização anual (desde 2005) do Seminário Diversidade Étnico-Racial da RME o público alvo de professores se mantém até 2010 e dos especialistas também, no caso os supervisores escolares também são considerados parte desse grupo. E nota-se também que, como critica Dias (2011), os auxiliares de ensino não estão presentes no rol de formações o que é problemático, já que estes também exercem a docência e numa situação muito mais complexa que é a substituição do professor que faltou num determinado dia, hora, ou semana na Unidade Educativa.

Na tabela abaixo, percebe-se a quantidade de formações em ERER que foram oferecidas pela SME de 2003 a 2010.

Quadro 3: Número de formações específicas em ERER por escolarização

Ano	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Educação de Jovens e Adultos	Todos os Níveis
2003	-	3	-	-
2004	3* 1	3* 3	-	-
2005	-	2	-	1
2006	-	-	-	2
2007	1	-	-	2
2008	2	2	-	1
2009	1	-	-	1
2010	5	-	1	1

Fonte: Departamento de Eventos, 2011

Elaboração: DIAS, 2011, p. 139

Nota-se, de acordo com a tabela, que a formação em ERER está mal distribuída. Percebe-se também que a Educação de Jovens e Adultos foi quem menos recebeu formação em ERER, e no Ensino Fundamental, campo da nossa pesquisa, existe também uma concentração de cursos em 2004, mas também uma distribuição desigual nos anos de 2005, 2006, 2008 e 2010. Tal fator revela a descontinuidade das formações. Para DIAS:

A análise relacionada à distribuição desigual das formações por modalidade sugere a ausência de um planejamento global, sistemático e orgânico em que a operacionalização dos percursos formativos se efetive de acordo com as necessidades e requisitos para o exercício qualitativo da docência, especialmente em se tratando de uma formação continuada em serviço. (DIAS, 2011, p. 139)

Ressalta-se a importância de evidenciar que a Gerência de Formação Permanente está subordinada ao Departamento de Administração Escolar (DAE). Assim, não só apresenta um planejamento de que formações irão ocorrer como também administram e/ou gerenciam determinado orçamento para tal atividade.

A representante da Gerência, entrevistada nesta pesquisa aponta o objetivo da SME ao planejar as formações:

Sempre o nosso objetivo foi trazer a profissão para o centro da formação, esse é o nosso objetivo. Trazer práticas e trazer teorias para que o professor possa fazer a transposição didática, que ele consiga lá “pegar” todas as informações que a gente “dá” aqui enquanto formação e transformar isso em conteúdo escolar, é que aqui a gente trabalha com conteúdo que não é escolar, é uma teoria mais científica, acadêmica, e esse que é o nosso exercício, porque nós acreditamos aqui enquanto gerência, até eu acredito enquanto profissional dessa rede que enquanto a formação ela não tiver próxima do professor, da nossa prática lá na escola ela não tem porquê de existir. A gente fez um levantamento dos últimos cinco anos das formações aqui e foi muito legal fazer esse levantamento, porque eu tava do outro lado porque eu era a formada e aqui eram os formadores. E nós detectamos que durante cinco anos foram nos dadas formações, as mesmas formações com os mesmos consultores repetitivamente e não teve nenhum tipo, não existiu mudança qualitativa lá na ponta, percebemos que muito pouco se mudou lá na ponta, que a gente não tem subsídio para o trabalho, fica tudo muito longe, então a vinda pra formação era muito horrível porque era obrigatória. (Representante da Gerência)

Fazer o que a representante da Gerência chama de “trazer a profissão para o centro da formação” pode significativamente fazer diferença *lá na ponta* – na prática pedagógica. Nota-se com essa fala que existe uma leitura avaliativa das formações que vem sendo realizadas. Quando, por exemplo, se afirma que as formações estavam repetitivas, este é um sinal de que é preciso atualizar as formações, diversificar os consultores e ouvir o que os docentes pensam sobre o que vem sendo realizado como atividade formativa.

Com relação à obrigatoriedade, este é um fator que deveria ser isoladamente avaliado juntamente com o excesso de “tarefismos” que as escolas vêm desenvolvendo, pois muitas vezes quando o professor é convidado a participar de uma atividade formativa, a escola não o libera

por não ter como substituí-lo³⁸. Assim, não podemos afirmar que um convite seria mais apropriado, pois muitas vezes ele não garante a presença do professor que deseja participar.

Quando a docência é o foco da formação, torna-se essencial colocar o professor diante das várias formas em que pode operar sua própria prática. Não basta muni-lo com conhecimentos, é preciso instrumentalizá-lo, fazer com que este saiba o que fazer com o que aprendeu na formação. Lembremos que a prática não é algo tão fácil de apreender e que a formação deve levar em conta o que traz esse docente enquanto vivência pedagógica. Sacristán afirma que:

[...] a prática é algo fluido, fugaz, difícil de apreender em coordenadas simples e, além disso, complexa enquanto nela se expressam múltiplos determinantes, ideias, valores e usos pedagógicos. A pretensão de querer compreender os processos de ensino com certo rigor implica mergulhar nos elementos diversos que se entrecruzam e interagem nessa prática tão complexa. (2000, p. 202)

Com a EREER, por exemplo, é possível que se encontrem professores que não se consideram capazes nem instrumentalizados para trabalhar com o assunto. Notamos, entretanto, que as formações ainda não são organizadas sistematicamente para atender a isso. Há também aqueles professores que consideram o conteúdo como mais uma tarefa para uma escola “tarefista”, cumpridora de horários. Neste sentido, a representante da Gerência nos conta que:

[...] a gente vê que o professor, ele sente que é mais uma tarefa, e é o mesmo sentimento que eu tinha, que eu não saía (da formação) e que a gente tem que sair da formação com ferramentas e subsídios pra tu ir pra prática e poder aplicar aquilo e daí no caso de quando vem uma política pública como a EREER ou outra política pública que veio pra nós da educação básica que tu tem que adaptar a escola sempre vem muito rápido,

³⁸ Na RME, os convites ou convocações para a formação partem da Gerência de Formação Permanente por meio de Comunicação Interna (CI) indicando, qual a formação, consultor, horário e de quais anos são os professores que devem participar. Quando ocorre convocação existe a obrigatoriedade da presença do professor nos dias e horários estipulados.

nós temos que nos adaptar de qualquer maneira e o entendimento na escola é que é sempre mais uma coisa a se fazer e não é uma coisa que já esta transversalizada, que já ta dentro, lá na nossa pratica isso é uma coisa muito complicada assim pra quem ta na área da escola.(Representante da Gerência)

O aligeiramento das formações conforme os ditames legais são muito comuns na área da educação, entretanto, isso também aponta indícios de que mesmo a ERER estando presente em ditames legais, essa temática não vinha sendo sistematicamente discutida com todos os profissionais da Educação. Percebe-se que apesar de uma grande mobilização de formação e eventos, como destacou-se no trabalho do Programa Diversidade Étnica na Educação, não houve um planejamento sistemático para que toda a RME estivesse envolvida. Apesar de a representante informar que a política *vem muito rápido*, reiteramos que, em Florianópolis, o trabalho com a ERER era obrigatório desde 1994, de acordo com a Lei Municipal 4.446 .

A formação é um momento importantíssimo, porque oferece ao docente um lugar especial para debater e dialogar com criticidade os assuntos do ensino e do currículo. São nestes momentos que os conteúdos se revelam de outra forma para o professor, não como tarefa a ser executada, e sim como conhecimento a ser construído.

As demandas de formação podem ser geradas por dificuldades relatadas por docentes, especialistas, diretores, funcionários do cargo civil, por debates provocados por esses grupos ou por necessidade de pesquisa e estudos. No entanto, em grande medida, estas formações são incitadas a partir de demandas legais, como por exemplo, um resultado negativo nas Provinhas Brasil ou Floripa, baixo IDEB³⁹ ou até mesmo como trabalhar o ensino de nove anos – com a ERER não foi diferente. A demanda legal nacional reforçou a obrigatoriedade que já havia sido lançada pela Lei Municipal 4.446/94, e segundo a representante da Gerência, a obrigatoriedade levou a SME a olhar de modo mais avaliativo o que vinha sendo realizado nas Escolas. Segundo ela,

³⁹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do [Inep](http://inep.gov.br) e em taxas de aprovação. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336&id=180&option=com_content&view=article

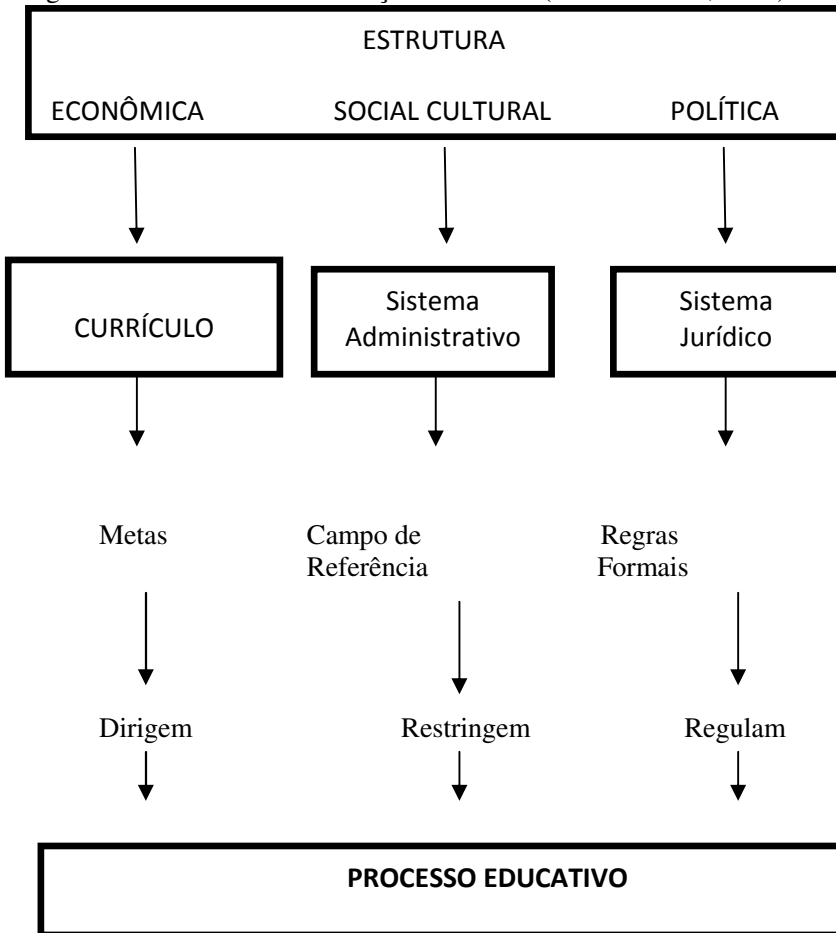
Acesso em: 20/10/2011

Eu não imaginava que a gente ia trabalhar tão pouco e tão pontual, é um e outro professor que faz um trabalho integrado e que tu consegues ver engendrado no trabalho dele (referindo-se a ERER), apesar de todas as explicações que a gente deu, apesar de “tá” puxando dizendo que é obrigatório porque senão o MEC vai vir aqui vai fazer uma auditoria, porque a gente usa todos os argumentos possíveis pra coisa acontecer e infelizmente a gente ainda é levado a fazer isso, é muito preconceito, ele (o preconceito) é um negocio que é muito gigante, não sei nem o tamanho que ele tem porque não é só no trabalho, é na maneira que tu te comporta, é nas atitudes, ele parece que tá dentro da gente, ele te moldou a agir de um jeito, que se esse trabalho ele não der um “Bum!” dentro da escola que é o lugar onde as crianças estão e que tu tem a oportunidade de fazer esse caminho de volta que a gente acaba fazendo com as crianças, os professores vão ter de fazer muito trabalho árduo eu não sei por onde se só formação mas de alguma maneira tem que tocar eu não sei se a formação da conta disso porque tem que tocar a pessoa. (Representante da Gerência)

É interessante notar que existe um reconhecimento por parte da Gerência de que há um preconceito que é latente e que acaba se revelando nas práticas pedagógicas. Em que pese iniciativas importantes de desconstruir o preconceito, existe ainda um grau enorme de resistência a ser superado. A obrigatoriedade nem sempre é a melhor forma de ensinar algo a alguém, entretanto, quando falamos de um país que não sabe lidar com a diversidade humana, a obrigatoriedade é necessária e pedagógica, do ponto de vista a garantir que aos estudantes não seja negado esse aprendizado.

Sacristán (2000), nos apresenta um organograma interessante sobre quais são os determinantes da prática pedagógica:

Figura 1: Modelo de Determinação da Prática (SACRISTÁN, 2000)



Fonte: SACRISTÁN, 2000, P. 91

Uma análise possível da figura acima é a de que há uma estrutura maior que determina o currículo que, por sua vez, dirige o processo educativo. Por isso, o currículo por essência, dá uma direção, objetiva moldar certo tipo de sujeito, e a batalha da educação é para que isso seja feito para emancipação do ser humano e não para a sua alienação.

Segundo a representante da Gerência as formações em ERER têm o desafio de sensibilizar o professor, ou até mesmo de amedrontá-lo pela Lei, pois:

Nesse país é tudo movido pelo medo, já viu? Ou pelo medo de ir preso, ou pelo medo de dinheiro sair do teu bolso, as pessoas não são movidas pela sensibilidade pelo outro, pela compaixão, pela solidariedade, ninguém é movido por isso, como eu sou orientadora e a gente trabalha só com problema o dia inteiro, se a criança não aprende a família vem, e sempre foi assim, porque é pobre tem que ser negro, e se ele chega à porta de carro alguma coisa ta errada... já escutei isso de dentro de uma escola, sabe o que é tu não participar mais de almoço na mesma sala pra tu não escutar esse tipo de besteira? porque como eu era quem passava a mão por cima da cabeça das crianças porque tu és orientadora. Em noventa e quatro, por exemplo, eu nem sabia que tinha lei eu tava na escola já! Eu era aluna da pedagogia, mas eu já trabalhava na escola eu nem sabia que tinha, nem tinha idéia. Eu fui saber da lei só quando entrei na rede em noventa e nove porque dai o “Diretor X”⁴⁰ já falava disso, e ele era o nosso diretor do ensino fundamental, ele sempre foi uma pessoa que falou sempre muito sobre isso, foi aí então que comecei a conhecer a lei, eu acho que formação que eu fiz foi só aqui que eu fiz, porque era obrigatório e a gente vinha e às vezes a gente nem sabia o que era formação vinha porque era pra vir.

Aqui dois pontos primordiais são destacados. Em primeiro lugar o *medo*, que age como elemento que força a prática - o *medo* de ser pego pelo especialista, pelo diretor, pela Secretaria ou até mesmo pelo Ministério da Educação. Mas é preciso observar que há um risco enorme no trabalho que é movido pelo *medo* que é o fazer por fazer, sem o devido compromisso com uma educação de qualidade. Há que se observar nessa fala, que em se tratando de ERER o *medo* ocupa um espaço especial, afinal “se não trabalho com ERER sou racista?”. Esta é

⁴⁰ Preservamos a identidade do profissional, visto que este não participou da entrevista e não assinou o termo de concessão.

uma questão que vem se fazendo cada vez mais presente. Entretanto, percebe-se que a própria Representante da Gerência observa que há sim racismo e discriminação no cotidiano escolar, mesmo não estando presente nas falas formais, ele ocupa os corredores, as falas e os gestos dos docentes e profissionais da escola, ele se revela como o currículo *na ação*.

A Gerência de Formação Permanente têm apostado na metodologia de temáticas integradoras e na escuta do educador para organizar as atividades formativas. A representante explica que isto consiste em:

[...] temáticas onde todo mundo possa se ver, esse é o nosso grande lance, nosso grande diferencial, que a gente conversa sempre, é fazer isso . O que a gente fez? Nós trabalhamos com duas metodologias, uma foi a escuta educacional que é você descobrir o que tem por traz daquela queixa do professor [...] isso é muito interessante escutar atrás daquela questão da reclamação o motivo que levou a pessoa a ir ler. E a outra metodologia foi as reuniões que a gente fez com todas as diretorias e que a gente faz permanentemente, isso é muito legal, de início tinha toda uma resistência que é normal, porque, imagina, a gente tá invadindo o espaço deles, que eles fazem todo mundo no seu umbigo e falar sobre temáticas integradoras foi pior ainda. Quando a gente entrou em temática integradora a gente falou assim: “Todo mundo tem que se ver, não tem mais educação infantil, nem fundamental tem educação básica” [...] Então trouxemos todas essas questões e daí nasceu as temáticas integradoras, o que todo mundo tem que saber? Política pública, nós temos até um projeto de EAD (Educação à Distância) e um dos nossos temas é ERER, é um dos nossos cursos que a gente elegeu, porque a gente viu que dos últimos cinco anos “tá” tendo trabalhos sobre ERER, mas lá na prática, como eu tava lá do outro lado é legal porque quando tu vem pra cá muitas vezes tu esquece da tua origem, eu vi assim qual era nosso grande problema na escola? A gente não seguia o que tinha pra fazer e ficava sempre com o tema a mais e eu dizia: não é gente isso aí faz parte do

currículo, você tem que conversar com a criança!
(Representante da Gerência)

Em verdade, ocupar um cargo de nomeação para alguns profissionais significa, muitas vezes, um afastamento da realidade escolar. Porém, o trabalho com atividades formativas requer não só proximidade com a escola como também um refinamento na leitura sobre o que acontece no seu interior. Quando a representante diz que é necessário trabalhar a EREER porque está no Currículo, volta-se a regulação que este documento traduz, se está lá – prescritamente – deve-se trabalhar – *na ação*, mas as próprias formações que vem sendo organizadas em torno do tema e os problemas latentes relatados pela representante nos indicam que não existe relação de causa efeito entre currículo prescrito e currículo *na ação*.

A escola, em sua dinâmica e dia-a-dia pedagógico, forja um conteúdo cultural que é vivenciado pelos estudantes. Neste sentido Sacristán esclarece:

Se o conteúdo cultural é a condição lógica do ensino, é muito importante analisar como esse projeto de cultura escolarizada se concretiza nas condições escolares. A realidade cultural de um país, sobretudo para os mais desfavorecidos, cuja principal oportunidade cultural é a escolarização obrigatória, tem muito a ver com a significação dos conteúdos e dos usos dos currículos escolares. A cultura geral de um povo depende da cultura que a escola torna possível enquanto se está nela, assim como dos condicionamentos positivos e negativos que se desprendem da mesma. (2000, p. 30)

Com este contexto, fica evidente que a escola pública cumpre papel fundamental na formação intelectual e cultural do sujeito, se este tem acesso ao conhecimento multicultural e plural que vivencia no próprio país, será capaz de reconhecer a riqueza que é oferecida na diversidade humana que nos compõe.

A necessidade do trabalho com EREER revelou-se na própria experiência da representante. Segundo ela:

Nós fizemos um levantamento na escola com as crianças sobre que cor que elas achavam que

tinha a pele delas, todas diziam que eram brancas, fiquei assustada com isso, trezentas e poucas crianças, e duas eram negras e diziam ser brancas isso é preocupante! Não é alarmante um negócio desses? Como que uma criança negra diz que ela é branca, não! Então isso daí eu trouxe com todas as informações pra cá. (Representante da Gerência)

Nesta análise é preciso que, por parte da Gerência, haja um planejamento de orientação sistêmica na formação dos professores sobre como interferir neste tipo de situação, pois ora se os estudantes vivenciaram uma relação de dicotomia entre negros e brancos baseados em padrões de inferioridade e subalternidade dos primeiros para com os segundos, não há como ter uma referência positiva sobre “ser negro”.

O preconceito racial no Brasil age de forma cromática, e apesar do debate intenso que ocorre sobre se este é ou não diferente do que ocorre nos Estados Unidos da América, destacamos que o que acontece aqui é muito similar ao que acontece lá, porém destacando particularidades de cada local. Guimarães (1999) citando Frazier (1942) esclarece:

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 racialmente. 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 características físicas das pessoas. (FRAZIER, 1942, apud, GUIMARÃES, 1999, p. 45)

De acordo com o relato da representante da Gerência nota-se que há sim uma avaliação de necessidade de maior formação em EREER para os docentes, problemas latentes e visíveis que apontam a necessidade de uma atividade formativa contínua e sistêmica.

Quando questionada sobre quais atividades formativas foram realizadas, no ano de 2010, em ERER a representante da Gerência responde:

Nós temos uma coordenadoria, que também é da educação integral e da ERER, tem todo um trabalho organizado na verdade antes ele [referindo-se ao coordenador do Programa] fazia isso, assim, ele faz isso muito bem ele defende essa bandeira e, enquanto gerência, o que foi feito efetivamente depois que a gente entrou nesse um ano e meio, dois anos. Esse ano a gente fez um trabalho muito legal que foi com um “povo” que era terceirizado porque nós tínhamos formações com terceirizados aqui, mas era formação pra aprender a utilizar um equipamento pra limpeza, cuidados de saúde no trabalho, era tudo voltado para isso. Daí fizemos outra proposta pra empresa que é empresa terceirizada, mas temos o nosso pessoal também, então vamos trabalhar temáticas que também são trabalhadas em escola porque esse povo é educador também! Então a gente entende que todas as pessoas que estão envolvidas naquele ambiente é educador, tanto é que na escola quem era minha parceira, meus parceiros no horário de recreio e nos intervalos eram as meninas que faziam a limpeza da escola, elas que eram as parceiras e nós tínhamos projeto juntas, acho que esse é um “povo” que é muito legal assim porque é um “povo” que se envolve e é companheiro tem compromisso com a gente, é um povo que a gente tem que envolver. Eu trabalho direto com crianças então como é que a gente vai envolver essas pessoas e mostrar pra elas que também são educadoras. Dentro daquele ambiente elas são educadoras e tem que ter uma postura de educador tem que saber o que esta acontecendo lá. Foi daí que foi oferecido um curso sobre ERER, é bem legal porque o “povo” que trabalha aqui na limpeza também foi participar, daí no final eles incorporaram e fizeram uma classificação de quem era negro, moreno, branco e depois ficaram brincando com as raças. Brincadeiras com a finalidade de ver enquanto a identidade mesmo, e relataram questão de preconceitos que passam na escola

não só porque é negro, porque é branco, amarelo, verde não! Mas porque são da limpeza então eles relataram e isso deu abertura para esse outro patamar essa outra interface que às vezes as pessoas não têm oportunidade de falar de si, de se descobrir enquanto ser nesse mundo. Foram atendidas umas 800 pessoas, todos os terceirizados e os nossos da limpeza que participaram nessa formação e daí depois tivemos o “feedback” da empresa, a moça falou que ficou muito feliz com a formação e que ela teve um retorno muito positivo dos funcionários que participaram e eles replicaram na empresa trabalhando essa questão do educador e isso é muito legal porque a gente fez a proposta e foi uma ação da gerência que a gente queria ver o resultado e o retorno foi muito bom para nós esse eu acho que foi o pontual que aconteceu de significativo porque o Programa Diversidade faz formações aqui com a EJA, com os grupos que ele trabalha com a educação integral, conveniadas que são já formações de muito tempo e que ele continua fazendo mas efetivamente uma formação da gerência foi essa. (Representante da Gerência)

Neste relato observa-se que há um papel significativo do Programa Diversidade Étnico-Racial na RME quando se fala em atividades formativas. Entretanto, também é interessante a postura da Gerência em considerar aqueles que educam diariamente os estudantes no momento da refeição, da brincadeira, da entrada e saída na escola, já que muitas vezes essas pessoas passam despercebidas por muitos. Estas pessoas têm um papel importantíssimo na educação das crianças, já que na maioria das vezes são moradores da comunidade, pais e mães de estudantes e que conhecem de perto a realidade local.

Mas observe-se que no relato não houve uma fala sobre a participação de docentes para discutir as reformulações curriculares e a prática pedagógica em ERER ao longo do ano e isso revela certa fragilidade na organização das atividades formativas, pois apesar de observarmos que há uma avaliação sobre a necessidade da formação docente nesta área, esta ainda não é organizada de forma consistente.

É preciso formar os docentes para a compreensão da dimensão que tem o Currículo, porque hoje é possível observar nas escolas uma redução do Currículo a papéis e mais papéis que se amontoam em

gavetas e armários. Ora, será que os docentes não percebem o que fazem também como Currículo? Assim é mais que necessário, diante de reformas curriculares, como da inserção da EREER (por lei municipal e federal), colocar o docente diante da realidade escolar que ele vivencia. Para Sacristán:

[...] O currículo é um dos conceitos mais potentes, estrategicamente falando, para analisar como a prática se sustenta e se expressa de uma forma peculiar dentro de um contexto escolar. O interesse pelo currículo segue paralelo com o interesse por conseguir um conhecimento mais penetrante sobre a realidade escolar. (2000, p. 30)

No caso da EREER, uma reforma curricular prescrita para chegar *na ação* enfrenta vários paradigmas, isto porque esbarra em preconceitos historicamente arraigados. A representante da Gerência, por exemplo, nos oferece um relato que merece ser exposto integralmente:

[...] eu me lembro que meu pai era super preconceituoso, alemão preconceituoso até o osso, tudo que é diferente demais pra ele é como se fosse ruim e pra gente se desfazer dessa amarra, dessa má educação porque é algo ruim! Aí desde criança não entendendo o porquê que ele pensa assim, meu pai era cruel, e agora como é que tu vai fazer com teus filhos, pra não ficarem essas mesmas marcas? Tu carregas isso e depois se sente uma pessoa ruim e tu não consegue pensar diferente e eu vejo que os colegas que a gente tem lá da escola todos eles, de todos os jeitos, a gente foi amarrado dentro disso foi da educação eu não sei dizer se a formação em si ela pode trazer outros paradigmas pra tu pensar sobre. Porque o representante X (Programa Diversidade) está há anos aí fazendo esse trabalho e a gente vê na escola as crianças dizendo que são brancas e isso é o que assusta a gente! Aí tu mostra no espelho, leva filmes, fomos numa mostra, uma prof. fez um trabalho trouxe toda a cultura indígena e negra, pra eles experimentarem, as palavras, essa professora ela é fantástica é uma prof. da rede [...] mas é o que eu te disse tem que tirar de dentro das pessoas, eu não sei como fazer isso, mas as crianças se vêem

no espelho, tem que mostrar que linda ela é, tem que falar pra criança pra ela saber e se achar a coisa mais linda, mostra o quanto ela é bonita sem ter que ser aquele desenho e que tu tens que ser melhor, eu tinha uma menina a T.41 linda inteligente e danada, mas ela me tirava do sério porque ela dizia assim: "Só porque eu sou negra a prof. briga comigo!". Eu falava pra ela parar de fazer isso porque "tá" tu, o fulano, e o ciclano fazendo bagunça e ela dizia pra mim isso! Pra tu ver como era forte o preconceito pra ela e do que acontecia com família dela, então ela já se defendia, antes da coisa acontecer ela já achava que a culpa era dela e se a gente "tava" na sala porque tinha acontecido alguma coisa ela já achava que era ela porque ela era negra, olha o perigo, olha o tormento que essa criaturinha vivia. Ai ela dizia: "só tu que gosta de mim". Ela me contava do pai da mãe como era eles fizeram ela se defender de tudo isso, e acontece na escola e a gente não vê, e tem professor mesmo que é preconceituoso e fica tratando de modo pejorativo e que continua acontecendo direto, tu não imagina, esse negócio de que não existe preconceito e que todos se amam não existe, é tudo balela! Não acontece porque como eu trabalho com orientação não é só numa sala, se trabalha com as crianças e tu conversa com elas, elas te contam coisas de levantar o cabelo, a gente escuta coisas que tu nem imagina, as crianças falam tudo, elas sabem. (Representante da Gerência)

Questões fundamentais estão presentes neste longo relato. Primeiro a de que as próprias experiências da entrevistada a fazem realizar uma avaliação muito mais refinada sobre o que acontece hoje, mas poderia ser de outro modo, ela poderia perpetuar o racismo que lhe foi ensinado pela rejeição do que é *diferente*, entretanto, observa-se também que ela utiliza de uma experiência pessoal para relatar o que acontece no interior da escola, ou seja, sobre que currículo os estudantes têm vivenciado quando se trata de diversidade. Em verdade, nota-se que há uma avaliação, por conta da sua experiência como orientadora, sobre

⁴¹ Por questões éticas resguardamos o nome da aluna.

os comportamentos que brotam na prática pedagógica na escola em questão.

Quando a entrevistada relata o comportamento de uma aluna negra que é repreendida pelo professor e atrela isso ao seu pertencimento étnico-racial, ela nos revela as nuances do currículo que opera naquele local, ou seja, se não há referências para a menina (a estudante T.) de que ela e os outros estudantes devem vivenciar as mesmas regras igualmente, é sinal de que isso não está evidente para todos os estudantes, e que em algum momento a escola falhou neste aspecto. Como orientadora, a entrevistada ouviu histórias “*de levantar o cabelo*”, tais histórias em algum momento deveriam ser discutidas com o próprio corpo docente, resguardando cada estudante, mas com a finalidade de observar os pontos que devem ser melhorados, buscando um Currículo para a valorização da diversidade.

Algumas práticas racistas, como por exemplo, a repressão quase sempre sobre o mesmo estudante – no caso afrodescendente, muitas vezes criando rótulos como “aluno do fundão” ou “aluno problema” são relatados pelos docentes como comuns ou sem perceber, isso é muito corriqueiro nas escolas. Mas deve-se observar que há por trás desse comportamento algo que está perpetuado na escola, que age como currículo *na ação* e que não é avaliado no dia-a-dia pedagógico. Guimarães nos alerta dizendo:

Tais práticas racistas são, quase sempre, encobertas para aqueles que as perpetuam por uma conjunção entre senso de diferenciação hierárquica e informalidade das relações sociais, o que torna permissíveis diferentes tipos de comportamentos verbais ofensivos e condutas que ameaçam os direitos individuais. Trata-se de um racismo às vezes sem intenção, às vezes “de brincadeira”, mas sempre com consequências sobre os direitos e as oportunidades de vida dos atingidos. (1999, p. 70)

Este alerta é fundamental, porque o rótulo que estigmatiza o sujeito pode perdurar toda uma vida, atingindo-o tanto intelectualmente, sobre a sua capacidade cognitiva de aprender, já que se considera inferior, como em sua auto-estima enquanto criança, adolescente, homem ou mulher.

Acompanhar a forma como uma política pública como a ERER se manifesta *na ação* pedagógica significa engajar-se na efetiva

aplicabilidade da Lei, pois ditames legais não garantem nada por si só, há que se ter uma dinâmica dialógica com todos os envolvidos com a escola. A representante da Gerência de Formação Permanente coloca a dificuldade de atingir a todos esses profissionais, e a dificuldade do “fazer por fazer” de trabalhos pontuais que inundam a escola de cartazes no mês de novembro⁴². Ela nos diz:

Ela (a ERER) se fragmenta ainda não foi possível atingir um todo ainda, tem que experimentar, [...] a mudança interna só se dá quando tu experimentas alguma coisa, se tu não experimentar vai passar em branco, e vai ser só uma lei que você vai ter que colocar lá no planejamento, historia, “nananana”, ERER, quando termina lá pra outubro já que têm que trabalhar a gente dá um filme, eles fazem uma análise, uma redação e pronto trabalhou em ERER! (Representante da Gerência)

A avaliação presente no relato da representante é vital para a compreensão do que é colocar *na ação* um ditame legal. Neste sentido, a atividade formativa é fundamental para que a atividade docente se qualifique, pois a forma de trabalho apresentada no relato engessa a busca por uma identidade fragmentada e estática, que são extremamente prejudiciais para a compreensão do que é a diferença. Datas comemorativas fazem parte obviamente do Currículo Escolar, trata-se da cultura vivenciada pelos cidadãos em sociedade, entretanto estes conteúdos devem aparecer atrelados a algo muito maior que é o trabalho com o Multiculturalismo, um trabalho pela compreensão do que é a vida em sociedade. McLaren alerta que:

A tentativa de abandono de todos os vestígios da cultura dominante na luta pela identidade pode conduzir a uma busca fútil por raízes pré-modernas que por sua vez levam a nacionalismos estreitos, como no caso do que Hall chama de “etnicidade velha”. Recusar a tentativa de descolonizar a identidade de alguém, no âmago da hegemonia cultural e ideológica prevalecentes, pode servir como uma redenção à assimilação ou como perda de formas de agência histórica crítica.

⁴² Isto porque em 20 de novembro celebra-se o Dia da Consciência Negra.

Devemos procurar uma visão de multiculturalismo e diferença que avance para além da lógica da escolha entre assimilação e resistência. (MCLAREN, 2000, p. 80)

Coloca-se então um novo desafio para o Currículo – descolonizar-se, e isto implica repensar as organizações curriculares para além de documentos prescritos, significa colocar o Currículo em sua máxima potencialidade, porque enquanto o Currículo *na ação* for algo ignorado pelas atividades formativas, cada vez menos teremos uma docência qualificada, crítica e reflexiva. Para Gomes⁴³ (2008, p. 519) descolonizar o currículo é:

[...] mais um desafio para a educação escolar no contexto do terceiro milênio. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Uma das ações também é fazer dos trabalhos de pesquisa que utilizam como campo a Rede Municipal de Ensino uma proposta formativa para as escolas, como por exemplo, no caso da ERER, a SME propõe aos pesquisadores que ao longo de suas pesquisas retornem com o que foi feito propondo atividades formativas. Neste sentido a representante da Gerência reitera:

Acredito que esse movimento aqui é pioneiro, a gente não tinha isso, a gente só autorizava a pesquisa, nem sabíamos o que aconteceria depois e às vezes vinha alguém e trazia uma cópia pra nós e quando não queria não trazia também. A idéia é fazer isso que estamos fazendo, esse exercício de hoje da Gerência. (Representante da Gerência)

⁴³ No artigo: Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação de professores. Publicado para o XIV ENDIPE.

A entrevista com a representante da Gerência de Formação Permanente nos permitiu observar em que contexto estão inseridos os docentes de anos iniciais das escolas pesquisadas, que no próximo capítulo vão remeter-se ao seu Currículo *na ação* e relatar como vivenciam o dia-a-dia da prática pedagógica e como operam diante do Currículo prescrito da SME de Florianópolis.

3. CAPÍTULO III – CURRÍCULO NA AÇÃO: O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O TEMA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ANOS INICIAIS NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

Este capítulo 3 apresenta a dinâmica da escola em relação à ERER, por meio da voz de três especialistas e dez professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A fala destes envolvidos reflete o tipo de Currículo operado nas escolas.

As entrevistas ocorreram em 2010 no sentido de traçar um panorama de acompanhamento das políticas públicas em ERER nas escolas, neste sentido a pesquisa permitiu a professores e especialistas falar sobre como a ERER se apresenta no dia-a-dia pedagógico.

3.1 SUPERVISORES ESCOLARES E PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS – PERFIL GERAL DOS SUJEITOS DE PESQUISA

É certo que a Lei Federal 10.639/03 impulsionou com muito mais força o trabalho com ERER na educação, entretanto, observa-se que ainda há discrepâncias entre o que é prescrito e o que é efetivamente feito no dia-a-dia pedagógico. A escolha pela entrevista ocorreu para dar voz ao currículo *na ação*, pois mesmo o silêncio e as esquivas traduzem em suas entrelinhas crenças e convicções passíveis de análise. Assim, é vital oportunizar àquelas que têm a profissão de ensinar falar sobre o que pensam sobre ERER. Como diz Gomes:

Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. (2008, p. 523)

Durante a pesquisa de campo, quando procuramos as escolas e explicitamos que o tema da pesquisa era a EREER e o Currículo Escolar, muitas agiram como se estivéssemos propondo uma educação para o *afrocentrismo*, como se a pesquisa cumprisse uma espécie de fiscalização para verificar como estavam sendo tratados os afrodescendentes na escola. No entanto, ao se esclarecer o fundamento da pesquisa observou-se que ainda há dificuldades sobre a compreensão do que é um trabalho de educação multicultural. É evidente que uma Lei como a 10.639/03 exige o rompimento com uma educação eurocêntrica que foi, durante séculos, o alicerce da educação escolar, mas não induz de forma alguma a qualquer outro centrismo. Para McLaren:

[...] Enquanto a cultura branca, como a estrutura cultural definidora para as transações branco-étnicas, definir os limites para todo o pensamento sobre as relações humanas, não poderá haver projeto para a igualdade humana. (2000, p. 139)

Com essa perspectiva, buscou-se compreender, a partir dos depoimentos de supervisores escolares e docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como a EREER se manifesta na prática pedagógica.

O supervisor escolar tem uma importância enorme na pesquisa, ao passo que é dele a responsabilidade de reunir os docentes na execução de um determinado currículo. O supervisor é responsável pela definição e acompanhamento dos planejamentos junto aos docentes, além de articular a participação dos docentes nas atividades formativas conforme calendário e convocações da Secretaria.

O docente dos anos iniciais é o nosso interlocutor maior, é o que se relaciona diretamente com os estudantes, implementa o currículo prescrito conforme suas percepções do que é necessário ou não para determinada turma, diagnóstica e organiza formas de avaliação e atua como mediador do principal momento de socialização – a vivência na escola.

Procurou-se compreender como estes profissionais dão vida para o Currículo dentro da escola, que artefatos criam que adequações criam, como o compreendem, modificam e avaliam.

Os profissionais que atuam na supervisão escolar foram entrevistados com os seguintes focos: a compreensão desses profissionais sobre a profissão e como o trabalho acontece em cada escola, a sua relação com a Secretaria Municipal e com os professores

no dia-a-dia pedagógico, a dinâmica do planejamento em cada unidade educativa e a forma como o Currículo Escolar se relaciona com a ERER.

Os professores dos anos iniciais responderam diante dos seguintes focos: sua compreensão sobre o que é ser docente dos anos iniciais, dinâmica do planejamento, Currículo Escolar e ERER.

Ainda na intenção de apreender o perfil dos entrevistados, dois focos foram centrais para compreendermos o enredo em que a ERER se situa. Com os supervisores, buscou-se compreender o que estes entendem por planejamento, já que este é o foco que nos coloca diante da forma como a prática se engendra.

O planejamento docente revela a organização do trabalho pedagógico da escola, é ali que ocorrem as principais adequações do que é apresentado aos professores como prescrição, e ao supervisor escolar cabe acompanhar este processo. Assim, apresentamos a seguir o perfil dos supervisores entrevistados no que tange a sua compreensão do que representa na sua Unidade Educativa o planejamento. A supervisora 3 relata:

[...] acho que o planejamento é a tua foto, acho que a forma como você apresenta ele e você se organiza diz muito quem você é, e aquele professor que é bem detalhista, que procura colocar tudo ali no papel que tem essa preocupação quanto eu a supervisora tem que ter. Eu percebo isso bem claro na pratica do professor, tem outros professores que não gostam de escrever então fica bem difícil pra mim entender às vezes a pratica dele, mas mesmo assim eu respeito, ai eu procuro retomar com ele através da conversa.

O planejamento como apresentado pela entrevistada cumpre a função de comunicar quem é quem dentro da escola, revela o que cada professor elegeu como importante para o ano em que está atuando. Muitas vezes o planejamento que é escrito e entregue ao supervisor sofre modificações ao longo do processo, e aí está mais uma função deste profissional – articular-se com o corpo docente para garantir o cumprimento do que se propôs Segundo o Supervisor 1:

Entre o planejamento e sua execução há uma intersecção neste caminho que o modifica à medida que você avança na aplicação do

planejamento, neste sentido, a meta é não fugir ou perder de vista o objetivo proposto.

O cumprimento ou não de um determinado planejamento que é apresentado pelo professor no início do ano implica uma boa relação que deve ser estabelecida entre o supervisor e o corpo docente. Neste sentido a Supervisora 3 relata que:

Por questão da indisciplina fica muito aparente a irritabilidade do professor, os alunos fora de sala, então fica muito nítido, até a questão do planejamento, tu olha isso e já vê algumas coisas que não condizem e aí a gente retoma. Não é muito fácil de você perceber, e também tem aquela questão assim da indisciplina que te transporta a isso, mas a disciplina em excesso também. Porque aquele professor que fica longe dos alunos sem se comunicar, sem conversar isso também tem que dar uns toques. Tem que ter um tato maior pra conversar a respeito disso com o professor aí eu procuro por uma atividade que seja mais dinâmica para que eles consigam interagir mais. Sempre na iniciativa de ajudar, é um trabalho de formiguinha, de repente aquela atividade ele fez, mas a outra já toma aquela postura de professor indisciplinado. Acho que é da concepção de vida vai muito de querer mudar, de ajudar e de querer ver a aprendizagem acontecer e acreditar.

Aqui seria discutível o que a profissional coloca como “professor indisciplinado”, porém é verídico que uma das maiores dificuldades relatadas pelos supervisores entrevistados tem sido o tempo para dialogar, ou seja, a organização de momentos de reuniões, paradas pedagógicas, planejamentos conjuntos e avaliação com o corpo docente. A dinâmica do planejamento em algumas Unidades Educativas ocorre anualmente, mas em outras isto acontece trimestralmente, e neste caso já é possível avaliar e adequar, se necessário, o planejamento à realidade que se está vivenciando.

O tempo é uma questão problemática e latente nos relatos dos supervisores, os duzentos dias letivos/800 horas de trabalho docente – entendido como aula dada, não prevê que as escolas façam grandes adaptações para reuniões pedagógicas e planejamentos conjuntos.

A atividade de planejamento anual ou trimestral trata-se de um plano mais geral do que se deseja atingir com os estudantes, isto considerando o cenário apresentado, que apresenta tempo restrito para planejamento, reuniões e acompanhamento. Assim, no dia-a-dia o professor também modela esse planejamento nos planos de aula, nas atividades, e acaba fazendo, muitas vezes de modo solitário, o acompanhamento avaliativo da turma em que leciona. Calderhead (1984 apud Sacristán, 2000, p. 255) diz que:

Ao planejar uma atividade, os professores consideram uma série de fatores e tomam várias decisões. Devem decidir sobre a matéria a ser coberta, a informação a ser dada aos alunos, os procedimentos a serem ensaiados, os livros e materiais a serem usados ou os exercícios a serem realizados. Ao tomarem essas decisões devem levar em conta o contexto no qual se trabalha, as capacidades e interesses dos alunos, o currículo e outros aspectos, como o plano global da escola e as restrições do horário.

Tendo compreendido o perfil dos supervisores com relação a como dinamizam o planejamento em suas escolas. Buscou-se traçar também o perfil das professoras, e o foco centrou-se em como elas compreender o fazer docente. Ou seja, buscando um refinamento deste perfil perguntou-se às entrevistadas o que é necessário para ser professora de anos iniciais e elas responderam:

Eu acho que o compromisso básico é com o educar mesmo, ensino, aprendizado, eu vejo aqui a experiência que eu “to” tendo aqui com eles que alguns educadores pensam muito no livro, passar e não se preocupar se realmente o aluno ta aprendendo, nós estamos no final do ano e eu estou com dois alunos que não sabem ler, não sabem e até agora todas as atividades que eles estavam fazendo era copiar do colega do lado aí eu comecei a perceber isso nesses momentos que eu estou aqui com eles a separação e vi realmente eles não sabem ler nada, nada, nada aí o que acontece vai ser passado esses alunos pra 5ª série, até agora foi se enrolando, então eu acho assim que realmente o compromisso tem que ser o

aluno aprender, não interessa se eu vou concluir o livro até o final entende, o importante é que o aluno saiu daqui aprendendo (Professora A)

Para a Professora B, a docência requer:

Paciência, paciência e que às vezes falta! Porque às vezes tem certas situações que tu acaba não conseguindo tomar o controle, por exemplo, tu está explicando e tu explica, explica, explica e tu olha aquele colega de cabeça baixa pintando e tu chama atenção dele na explicação e ele olha três minutos depois ele continua e tu vai ver daqui a pouco ele ta querendo levantar e fazer o que bem entende e quando é que vai fazer as atividades? nesse sentido acho que a paciência é o fundamental, antes a gente dizia assim, vamos respirar e contar até dez, agora a gente já está aumentando a contagem até mil é isso aí.

Para a Professora C, para ser docente é preciso:

[...] jogo de cintura, tem que ter muito jogo de cintura assim e ele [o professor] tem que estar preparado pra enfrentar as dificuldades dos alunos, tem que se preparar pra isso, até eu nunca tinha ensinado pra primeira serie pra mim é uma novidade e assim está sendo pra mim puxado porque eu achei que por ter entrado na rede no final do ano o primeiro aninho ia estar mais um pouquinho adiantado e pelo que eu to vendo não esta acontecendo.

Para a Professora D:

Um professor de séries iniciais precisa ler muito né, e colocar essa teoria também para os alunos tem que ter leitura, a partir do momento em que a criança entra na escola é fazer leitura do dia, leitura de mundo, leitura de textos, de pequenos textos e a leitura eu acho fundamental se ele vai resolver quaisquer questões na área de matemática, ciências, geografia, se ele tem uma boa leitura ele compreende com mais facilidade, a

leitura individual ou coletiva, podemos ler sempre em grupos também.

Para a Professora E o docente precisa ter:

Muita paixão, acho que é o primeiro que tem que ter assim, ainda mais com o primeiro ano porque se tu não gosta, porque tem que ter muita paciência, é desde ensinar a pegar um lápis, tudo, o caderno que eles não tem noção nenhuma quando chegam, ensinar a linha e tudo mais. Tem que ter muita paciência no espaço da escola e eu acho que é muita calma, muita paixão, pelo que tu ta fazendo. É o começo de tudo e tu é a referencia para tudo o que eles fazem, eles se espelham em você, então na sala de aula tu tem que estar muito bem.

Para a Professora F, ser docente:

[...] é bem tranqüilo e pelo fato de ela ser uma escola desdobrada eu vejo muitas vantagens, porque é até o 4º ano e a gente tem mais facilidade pra trabalhar com eles eu gosto muito do 3º ano que eu trabalho nessa escola então eu tenho uma relação com eles muito tranqüila até porque eu prefiro trabalhar 20 horas em sala e 20 horas de auxiliar de ensino pra ter todo esse contato com todas as turmas. Então eu faço um trabalho assim bem legal inclusive relaciona com artes em todas as salas eu faço isso e eu gosto muito.

Para a Professora G, o docente precisa:

[...] ser uma pessoa bastante tranqüila e estudar muito, tem que estar lendo muito porque se não tu não consegue. Essa fase eles querem muito, eles cobram muito eles perguntam muito e tu tem que estar sempre te informando se não tu não vai conseguir dar conta.

Para a Professora H, para o docente é essencial:

[...] uma boa relação com os alunos, respeito entre eles principalmente e uma boa relação, ter a confiança, mostrar para eles que o que a gente faz é legal, que o que a gente faz vai ter um retorno, até quando a gente faz uma apresentação eu vou na diretoria e peço pra ir lá na sala pra elogiar, pra dizer “ai vocês estavam lindos!,” porque isso é muito importante pra eles, eles estão vendo um retorno do que está sendo feito, então apresentação de textos, redações a gente coloca pra fora, expõem, a gente chama a comunidade pra assistir as apresentações então eu acho assim que um retorno, eu acho assim que o essencial na sala de aula tem que ser uma boa relação.

Para a Professora I, é para ensinar é preciso:

Em primeiro lugar assim muito paciência e um jogo de cintura tremendo, porque a gente encontra várias situações, principalmente pela falta de respeito aos adultos. Esse ano eu enfrentei um problemão bem sério com aluno então tem que gostar do que faz porque se tu não gosta acaba desistindo, desestimula.

Pra a Professora J, ser docente é:

[...] desafiador porque o fato de estarmos começando agora esse ciclo de três anos e que no terceiro ano parece que é o mais cobrado, as crianças vem com muita defasagem não estão alfabetizadas. E esse ano foi um desafio [...] meu desafio é passar o conhecimento ta toda hora em busca de novas informações pra aqueles que querem novidades e que querem o tempo todo aprender cada vez mais, mas eu tenho que estar atenta também aqueles que não conseguem acompanhar, então isso pra mim é um desafio porque eu tenho crianças de níveis totalmente diferentes e em turmas grandes.

Vimos que as concepções de ser docente são diversas e, não só revelam um perfil específico para cada entrevistada como também as

concepções que posteriormente se traduzem no seu fazer pedagógico no dia-a-dia da escola.

3.2 A ERER NO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO – RELATOS DOS SUPERVISORES ESCOLARES

Cada Unidade Educativa da RME conta com dois especialistas que atuam diretamente no ensino fundamental, o Orientador Educacional que trabalha diretamente com os estudantes e o Supervisor Escolar que atua com os docentes. Vejamos como os supervisores entrevistados compreendem e/ou relatam a própria função. O Supervisor 1, por exemplo, diz que o trabalho de Supervisor Escolar em sua unidade é:

Basicamente o trabalho de articulação do PPP com a escola, com os propósitos dos professores. O intenso diálogo e discussão de conceitos pedagógicos junto à comunidade escolar (pais, alunos e professores) se fazem presentes na prática cotidiana do supervisor, neste sentido, o pensar e repensar, a reflexão e a aplicação de um currículo significativo para o aluno e com aluno são um desafio constante tanto para professores como para o especialista.

Já a Supervisora 2 define sua função na Unidade da seguinte forma:

[...]a experiência que eu estou tendo é que a gente faz muitas coisas além do que são situações que surgem no dia-a-dia, desde xerox, uma planilha que você vai ajudar o professor a digitar porque não tem muita prática às vezes, o próprio domínio da informática, ou de algumas tecnologias, são várias situações! Mas o foco principal do meu trabalho é articular o planejamento, então é uma tarefa que a gente procura fazer por ano, reunir todas as professoras do primeiro ano, sentar, planejar, esse ano pra escola foi um ano atípico porque a gente adotou o Sistema Educacional

Unibrasil - SEU44, então nesse sentido com os livros, o planejamento “tava” muito mais organizado, muito mais pronto e as professoras tinham que fazer só complementações e ali assim aparecia, bem ou mal, com algumas críticas ou não, as questões que você vai estar abordando depois nas relações étnico raciais, tem que aparecer, então, mas basicamente é essa questão do planejamento. Primordial, numero um.

A Supervisora 3 descreve o que faz o Supervisor Escolar na sua Unidade:

Meu trabalho é praticamente articular todas as questões pedagógicas e didático-pedagógicas com os professores, eu trabalho bem diretamente com eles e trabalho com questões burocráticas (documentações, relatórios), então eu sempre faço a ponte entre a teoria e a prática que tem que ser feita dando suporte a eles, tem que ter um olho bastante clínico nessa questão pra ver o quê que “tá pegando” em algumas questões, no que eu posso ajudar e isso de primeira a oitava, 705 alunos, 25 turmas, é um trabalho que exige bastante.

Nota-se, com os relatos, que a função do supervisor está muito atrelada ao acompanhamento do Currículo Prescrito, em que há funções burocráticas, mas também acompanhamento do PPP – Projeto Político Pedagógico e uma tentativa de acompanhar se o que acontece *na ação*, na prática pedagógica condiz com que foi planejado.

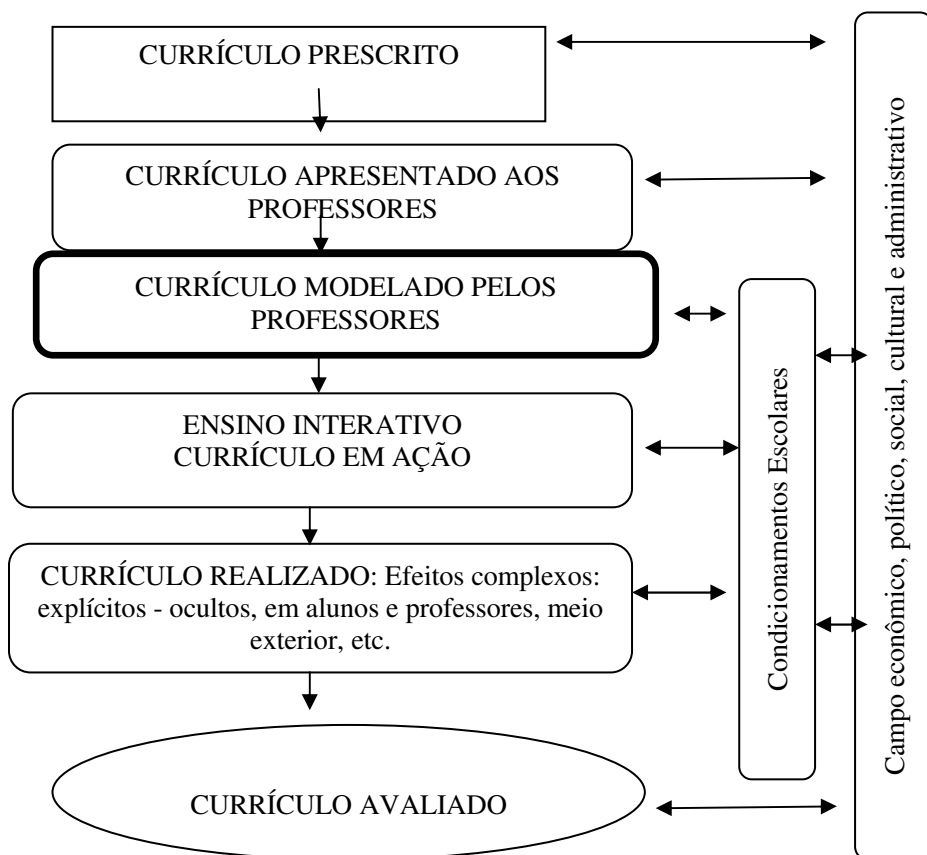
Também se observa que o supervisor fornece suporte aos professores, procurando suprir dificuldades diárias que a primeira vista nos parecem simplórias, mas que muitas vezes dificultam a organização do trabalho pedagógico. A sobrecarga de trabalho relatada pela última entrevistada é muito corrente, isto porque esta escola especificamente também agrega duas turmas de Educação Infantil e esta supervisora também é responsável por este segmento na Unidade.

⁴⁴ No decorrer da pesquisa nos deparamos com uma outra reformulação curricular que consiste no SEU – Sistema Educacional Unibrasil. O Sistema apostilou o ensino do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental e divide opiniões quanto a sua adequação e eficácia. Todas as unidades escolares pesquisadas utilizaram o referido sistema em 2010.

O Currículo Prescrito quando apresentado aos professores não permanece estático, ele sofre adaptações que são feitas durante este acompanhamento e na redação de cada planejamento. Neste caso o supervisor não só media como também indica o que minimamente deve existir para que se atenda à matriz da SME.

O Currículo Prescrito manifestado em Propostas Curriculares, Orientações, Grades e Projetos não chegam de forma automática da SME para a prática pedagógica, há um processo de desenvolvimento do currículo que Sacristán (2000) organiza na figura abaixo:

Figura 2: O Currículo e seu projeto de desenvolvimento apresentado segundo J. Gimeno Sacristán



Fonte: SACRISTÁN, J. G. O Currículo – uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000. (p. 105)

Na figura 2, o autor apresenta um cruzamento de influências que envolvem o Currículo. Tais influências são fundamentais para a compreensão da fala dos entrevistados, isto porque caracteriza o conjunto de atividades que se relacionam com o Currículo e que o determinam. Se no início do trabalho apresentamos o que a SME traz enquanto Currículo agora é o momento de observar como é a dinâmica de modelagem deste currículo que fora apresentado, como o mesmo se revela *na ação* e que efeitos se produzem ou objetiva-se produzir ainda que ocultamente.

Quando fala em modelagem⁴⁵ do Currículo, Sacristán (2000) considera o professor um *tradutor*, que dá significado ao que foi prescrito revelando suas convicções por meio de seus planejamentos, registros, falas e prática pedagógica.

A modelagem do Currículo é “super”–visionada pelos Supervisores Escolares, de modo que haja um controle, uma regulação sobre o Currículo, ou seja, este profissional não está na escola aleatoriamente – sua função também é de regulação, uma espécie de garantia de cumprimento do que é prescrito para toda a Rede.

Diante do contexto da profissão do supervisor escolar, conversou-se sobre o trabalho e o acompanhamento da EREER nas escolas. Sobre isso a supervisora 2 relata que:

Parece que tudo que vira lei acaba ganhando um corpo maior ou uma visibilidade maior, por um lado é uma pena que às vezes só pela lei a gente consegue garantir, mas eu creio que é válido sabe, porque a rede municipal e dentro dela todos os profissionais envolvidos dão um valor, muita importância pro que está na lei, procuram seguir, procuram né olha chegou tal documento enfim tem muito isso, tem muito essa comunicação formal e legal. Quando eu cheguei aqui eu já ouvi relatos dos auxiliares que marcaram um pouco dessa trajetória da escola que foram os auxiliares de ensino então assim de trabalhos [sobre EREER],

⁴⁵ Para Sacristán (2000, p. 174) “[...] a *modelação* do currículo é o campo no qual [o professor] melhor pode exercer suas iniciativas profissionais, fundamentalmente na estruturação de atividades, com a peculiar ponderação, valorização e “tradução pedagógica” dos conteúdos que nelas se realiza”. Para o autor, os professores dispõem de uma margem de atuação importante na acomodação do conteúdo, limitada mais diretamente por sua formação. Assim, emprestamos o conceito de *modelagem* expresso pelo autor, para refletir sobre a prática pedagógica que ocorre diante de documentos e orientações curriculares prescritas.

algum contato que eu tive com alguns materiais ali da escola, da biblioteca, acho que a escola trabalha essa questão e isso favoreceu meu trabalho sabe, porque a escola já vinha de um entendimento, vários profissionais do ano passado continuaram aqui esse ano então nesse sentido acho que foi mais fácil, já tinha um entendimento da importância desse trabalho né que o que acontece nas séries iniciais que eu ainda fico assim meio pensando, como é que eu vou fazer é a questão das datas comemorativas, então a gente teve a professora trabalhou o dia do índio, eu fui olhando lá e esse registro me ajuda porque eu consigo ver, mas depois não apareceu mais, então no planejamento a gente retoma e eu faço, tomo nota, faço anotações, desses registros, das impressões que eu tive até pra eu lembrar porque é muita gente, é muito registro pra poder dar um retorno e dizer 'olha legal que você colocou isso', ou 'faltou isso, vamos enfatizar', então no primeiro aninho é a questão do índio em outros momentos mas essa é uma coisa que ainda não "tá" bem na escola [...] definir as datas comemorativas, mas acho que às vezes isso atrapalha sabe, e elas tem muito essa vontade de trabalhar datas comemorativas, e eu já sou assim ao contrário, mas é criança e eu também fico meio assim né, então a gente tem outra lacuna pra resolver. (Supervisora 2, grifos nossos)

A preocupação da Supervisora com o fato da EREER ser representada por meio de atividades pontuais como datas comemorativas já foi ressaltada neste texto no relato da Gerência de Formação Permanente. A questão é pertinente justamente pelo fato de que tais datas, quando exacerbadamente valorizadas na escola, agem de modo a permitir que naqueles dias pessoas historicamente excluídas ganhem voz, e em verdade o que se objetiva com Leis como a 10.639/03 e 11.645/08 é que estes estudantes sejam considerados a todo momento, que possam vivenciar a cultura dentro da diversidade em que se apresenta, tendo acesso a todos os conteúdos, evitando-se assim, a construção de uma ideia mítica do que é ser “negro”, ser “índio” ou “branco”.

Neste sentido, o alerta da Supervisora 2 é importante, na medida em que considera que datas pontuais são importantes, mas isto quando estão inseridas num contexto. Para Gomes:

O ato de *falar sobre* algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de idéias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial. Nesse sentido, essa Lei abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade conquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares. (2008, p. 523)

Ainda sobre a dinâmica da ERER nas escolas pesquisadas a Supervisora 3 relata:

[...] na questão da diversidade, em função agora do segundo semestre, recebemos uma proposta da Secretaria de fazer um projeto sobre trabalho infantil, foi tão legal ver elas envolvidas, tão entusiasmadas com o trabalho que eu acho que deu uma mexida com elas, elas gostaram bastante de ter se engajados nisso. [...] Não surge por iniciativa própria tem que vir de fora, e é uma coisa que tinha que ser nato delas.

Observa-se que nesta Unidade o trabalho segue por outro viés, mas quando questionada sobre quais trabalhos destacaria sobre EREER nos anos iniciais da escola, a mesma coloca:

[...] a auxiliar de ensino fez um cartaz e colocou ali de uma data comemorativa referente a essas relações étnico-raciais e as crianças adoraram que elas se viram ali naquele cartaz, mas assim foi a única que eu percebi até então, assim ela é auxiliar de sala ela substitui os professores quando faltam, ela ficou responsável pelas datas comemorativas então ela sempre “tá” fazendo alguma coisa pra ilustrar então os alunos ficaram admirados. (Supervisora 3)

Novamente as datas comemorativas aparecem como item mais trabalhado, o que indica uma diferença no entendimento sobre como trabalhar EREER nos anos iniciais por parte das Unidades. Neste sentido, o Supervisor 1 reitera sobre o que acontece na sua Unidade:

Eu destacaria como avanço na minha escola o debate com comunidade escolar, e como negativo tem muito desinteresse e desinformação de alguns profissionais neste debate e isto dificulta muito o trabalho. (Supervisor 1)

A leitura dos Supervisores Escolares é que a EREER tem enfrentado dificuldades de se fazer presente diariamente no Currículo vivenciado pelos estudantes. Entretanto, há uma clareza para estes profissionais de que a EREER deve fazer parte da escola de forma global e não como mais um conteúdo. É preciso compreender que:

[...] o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança

conceitual, epistemológica e política. (GOMES, 2008, p. 525)

A Supervisora 2, quando questionada se considera possível trabalhar a EREER nos anos iniciais, não só afirma que é possível como também lamenta que o vinte de novembro – dia da consciência negra, não seja feriado em Florianópolis:

Sim, é possível e acho que é necessário, teve aqui uma polêmica né que, com o cancelamento do feriado, achei, a gente achou chato assim por que... na verdade foi o comércio e o mundo capitalista, o comércio dentro dessa lógica acho que tinha sido uma conquista e eu até tinha feito uns bilhetinhos com as datas do mês que a gente iria organizar, fizemos uma semana com vídeos, peguei uns filmes [...] emprestados inclusive. Então eu acho assim que dá pra fazer um momento, por exemplo, a semana da consciência negra valorizando aquele dia, aquela data, é uma conquista, que tá no nosso calendário, que é importante, mas não só trabalhar essa data né, e eu acho que nessa escola desde que eu entrei isso tá bem claro assim, de que tem que estar no currículo, tem que estar no dia-a-dia da sala de aula, eu não vou te dizer que 100% dos profissionais trabalham, mas a gente buscou, fez uma seleção de atividades de gêneros textuais que tratam da cultura africana outros da cultura indígena, então utilizar esses recursos né, essas atividades também no dia a dia dentro do contexto de aprendizagem.

Sobre a mesma questão o Supervisor 1 diz:

Sim eu acho que as relações étnico-raciais são relevantes para os anos iniciais, assim porque trazem a tona o que é “velado” e também dissimulado na sociedade no que versa a preconceitos e racismos. Porém, como supervisor percebo que o tema não aparece de forma relevante nos conteúdos dos professores.

A Supervisora 3 relata que a EREER:

[...] faz repensar uma nova postura, em frente a uma demanda que esta aí fora na sociedade e que todo mundo faz cara feia e procura não enxergar, acho que é dever da escola resgatar isso e trabalhar isso. Todas as pessoas são iguais e a família hoje vive uma situação bem complicada em algumas situações aqui na escola ela quase que se perdeu pelo caminho, então a escola é o único caminho, porque algumas famílias não têm base pra dar esse suporte pras crianças, ainda mais pra nossa realidade então se vir pra escola eles vão falar em casa os pais vão ser corrigidos é um trabalho que tem que ser bem intenso não é um trabalho de um bimestre, é um processo.

Entretanto, todos reiteram que há uma grande necessidade de formação para que isso aconteça:

Precisamos de uma formação que enfrente os racismos e os preconceitos porque somente medidas legais sem a aquisição de uma consciência liberta de preconceitos o avanço será lento e gradual, podendo ser significativo ou não. (Supervisor 1)

A Supervisora 2, utiliza um exemplo para justificar a necessidade da formação dizendo:

Que bom que você tocou nisso, porque, os professores [...] e a gente precisa ter uma formação específica, adequada primeiro pra se sentir seguro e competente pra falar daquilo com eles. Outro dia eu falei aqui na sala, de convidar eles pra ver um filme, só pra comentar contigo, na semana da consciência negra, por exemplo, e aí eu sei que eu falei uma coisa que ele [um aluno] me perguntou e tal do negro enfim, daí outro fez piada dizendo que ele era parente do macaco, eu falei não, a gente não é parente do macaco, mas eu falei de uma teoria da evolução humana né que acredita na evolução dos animais da espécie e traz a simbologia do macaco que ele vai se erguendo enfim que seria a evolução... E tem

gente que acredita, falando do mundo assim, tem gente que acredita que foi Deus que criou todas as coisas, eu sei que ele mudou o que eu falei, que ele falou uma outra coisa, “ah professora então você ta querendo dizer...” Eu falei olha não foi isso que eu disse, eu fiquei muito chateada, eu fiquei brava com ele né, que ele tava zoando da minha cara assim e então assim também me coloco no lugar desses professores nesse sentido, porque tem a imaginação da criança, tem o que ela consegue interpretar e transpor e tem a malandragem também, então também estar no lugar delas nesse sentido, proferindo, falando, dando importância pra cada palavra que outra pessoa vai escutar, interpretar e passar a diante pro seu pai, mãe também não é fácil, então eu acredito que essa formação é importante. (Supervisora 2)

A Supervisora 3 desabafa:

A gente não tem tempo, a gente não pode brincar mais de faz de conta assim, a gente precisa de tempo na escola, são 200 dias letivos? São! Mas tem que existir uma forma de a gente sentar mensalmente pra discutir questões desse tipo porque senão fica só no papel. Não consigo fazer isso sendo uma única supervisora numa escola de 700 alunos. Então a gente precisa de tempo mesmo pra formação na escola.

Ressalta-se que o alerta feito pela Supervisora 2 é importante, porque deve-se considerar o lugar em que está o professor, na maior parte das vezes no interior de uma escola com estudantes vindos de lares diferentes, com uma educação familiar diferente e filhos, netos, sobrinhos de uma sociedade que construiu relações de subalternidade acreditando em padrões raciais. Neste sentido, Rossato e Gesser alertam que:

Esta questão passa a ser mais crítica quando se trata de crianças e adolescentes em idade escolar. Essa ideia precisa ser cuidadosamente trabalhada por pais e professores para que, tentando remediar uma situação que já faz história, não gerem outra situação que pode ser traumática, aumentando

ainda mais os conflitos raciais já existentes, e não levem à internalização de conflitos psicológicos da criança. (2001, p. 30)

Diante disso a formação torna-se ainda mais necessária, tanto para que o professor, e a escola como um todo, exerça sua docência com segurança, como para lidar com situações de conflitos munidos de materiais e conhecimento sobre o assunto.

A entrevista com os Supervisores Escolares revelou o contexto das Unidades Educativas pesquisadas e também a necessidade de uma formação que seja contínua e sistêmica sobre as questões que permanecem latentes, a exemplo a ERER. Nota-se que há uma dificuldade tanto de tempo, como de percepção sobre o que é possível trabalhar em ERER. Apesar dos esforços relatados, os depoimentos revelam uma fragilidade de exercer um trabalho contínuo com o tema.

Assim, pôde-se observar como é a dinâmica da organização do trabalho pedagógico nessas instituições, os problemas, dificuldades e necessidades. Munidos sobre o que pensam os Supervisores Escolares e sobre a dinâmica de cada Unidade, é a vez de ouvir o *tradutor* do Currículo – o docente.

3.3 A ERER NA PRÁTICA PEDAGÓGICA – RELATOS DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

Ao iniciar a conversa com as professoras, traçou-se um panorama sobre quais delas consideravam importante trabalhar com a ERER nos anos iniciais, e quais não. As respostas foram sistematizadas no quadro abaixo:

Quadro 4: As professoras e o seu envolvimento com a ERER na RME

Identificação da professora	Conhece as Leis 10.639/03 e 11.645/08	Considera importante o trabalho com ERER nos anos iniciais?	Realizou no ano de 2010 algum trabalho sobre o assunto com seus alunos?	Participou de atividades formativas sobre o tema na RME?
Professora A	Não	Sim	Não	Não
Professora B	Sim	Sim	Sim	Não
Professora C	Sim	Sim	Não	Não
Professora D	Sim	Sim	Sim	Sim
Professora E	Sim	Sim	Não	Não
Professora F	Sim	Sim	Sim	Não
Professora G	Sim	Sim	Sim	Não
Professora H	Sim	Sim	Sim	Não
Professora I	Sim	Sim	Não	Sim
Professora J	Sim	Sim	Sim	Não

Fonte: Informações Coletadas nas entrevistas
Elaboração Própria

Nota-se no quadro que todas as professoras consideram importante o trabalho com ERER nos anos iniciais. Pode-se pensar que o fato desta pesquisa ser em ERER poderia ter intimidado as profissionais em suas respostas. Mas, para além da oposição sim/não investigou-se se foram desenvolvidos trabalhos em ERER e das dez entrevistadas apenas três não incluíram o assunto nos seus planejamentos e planos de aula, mesmo o conteúdo estando presente no Currículo Prescrito da SME. A quantidade significativa de professoras que trabalharam pedagogicamente com a ERER representa um avanço político e importante para a educação. Evidente que os destaques dados a Lei 10.639/03 também contribui para isso, além de outras experiências as quais possam ter vivido essas profissionais, para Gomes (2008, p. 521) a 10.639/03 é “[...] uma lei que não é somente mais uma norma: é resultado de ação política e da luta de um povo cuja história, sujeitos e protagonistas ainda são pouco conhecidos”.

Entretanto para investigar os contextos em que a ERER aparecia no cotidiano pedagógico, buscou-se saber também como as professoras dinamizavam o seu planejamento, diante de quais perspectivas, e se

tinham contribuições e assessoramento da Supervisão Escolar ou da Equipe Pedagógica como um todo.

Os relatos sobre a dinâmica do planejamento nas Unidades Educativas pesquisadas afirmam:

[...]O supervisor quer um planejamento anual, muito bem, é um planejamento anual pra ficar dentro de uma gaveta, porque é só questão burocrática muito bem eu entreguei o planejamento anual, aqui a escola está com o projeto do SEU daquela apostila e tal, [...] no final de semana eu me sento pra planejar o que eu vou trabalhar na semana, e ninguém pega, ninguém olha, ninguém! Aquilo é teu trabalho, é teu!.(Professora B)

Neste relato observa-se que há uma falta de seriedade no tratamento do planejamento pela Unidade, e isso produz frustração e angústia no relato da professora. Se engavetado o planejamento perde sua função, e ainda assim a profissional ressalta que não há discussão sobre o que é realizado, então neste caso o ensino perde sua finalidade, não há acompanhamento – torna-se um trabalho solitário. Mas também é importante ressaltar a questão do tempo na escola, e também o excesso de tarefas burocráticas direcionadas aos especialistas, pois hoje o que se têm é uma urgência em aulas dadas, porém sem a preocupação de resguardar o tempo de estudo e planejamento da equipe escolar, o que compromete como comprova a fala das professoras, a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Quando a escola não valoriza o planejamento e o acompanhamento ao professor, termina por condicionar uma *tradição* ao professorado de “planejar para engavetar”, o que é extremamente problemático porque este é um documento que guia a prática pedagógica.

A Professora A reitera a importância da equipe pedagógica quando diz que:

Fora os equipamentos, materiais didáticos que você possa utilizar eu acho que o apoio da parte pedagógica da escola é necessário, eu acho que esse apoio, essa orientação, a cumplicidade tem que estar junto porque se a orientação da escola

não trabalha junto com o professor não vai ter como! Só o professor sozinho não dá.

Sobre este acompanhamento e assessoramento da Equipe Pedagógica a Professora C relata que:

Esse tempo eles [os especialistas] tem ali marcado, mas vou ser sincera, eu nunca procurei elas e elas nunca me procuraram, nem um momento, mas tem um horário da educação física lá que eu tenho que estar planejando com eles mas eu nunca planejei com eles! Sempre fiz sozinha, não que não tenha um tempo marcado isso tem! Mas olha com certeza seria importante sentar com eles, que eles conhecem muito mais, então assim pra mim seria até melhor.

Uma das singularidades dos anos iniciais está no fato de exercer um trabalho múltiplo, que envolve várias áreas do conhecimento. E neste sentido as professoras relataram sobre a necessidade de reunirem-se em torno de um planejamento global para os anos iniciais, de vivenciarem momentos de reuniões e troca de experiências pedagógicas. Em síntese os relatos seguiram o que nos conta a professora D:

O planejamento é um processo bem solitário em relação ao planejamento, eu entreguei e a gente [ela e o supervisor], nós nunca sentamos pra conversar, então assim eu sinto um pouco essa solidão e a questão do planejar junto também porque o ideal seria que a gente tivesse pelo menos uma vez por semana ou a cada quinze dias né pra sentar e planejar. Então é muito solitário, você planeja, você entrega, mas não tem esse diálogo.

Apesar dos relatos sobre a falta de planejamento conjunto, deve-se lembrar que cada escola organiza-se de maneira singular e têm autonomia para fazer isso. Assim, outras profissionais nos relataram outro tipo de situação sobre esse acompanhamento em suas Unidades, informando que em outras escolas o planejamento ocorre, trimestralmente por meio de reuniões ampliadas e conjuntas entre professoras de anos comuns, mas todas relataram que ainda é muito latente a questão do tempo para planejamento e paradas pedagógicas.

A forma como ocorre a dinâmica do planejamento já nos permitiu traçar uma margem sobre as condições a que estão submetidas as relações de ensino e aprendizagem. Mas para apreender o Currículo na Ação optou-se por questionar sobre as metodologias adotadas por cada professor e suas escolhas teórico-pedagógicas para a prática.

A professora A relata o que considera indispensável trabalhar nos anos iniciais dizendo:

Eu acho que é a questão da cidadania, que é algo que é muito importante, que é uma questão que envolve questão de respeito, valores que a gente percebe que eles não estão tendo, uma questão da saúde o cuidado com a própria saúde em relação a alimentação tudo e uma coisa também que eu percebi é em relação ao meio ambiente que uma coisa que a gente até comentou que no livro [referindo-se ao SEU] teve bastante onde eles não tem tanta noção realmente não assimilam ainda direito.

Para a professora B é importante:

Eu acho assim ó, primeiro de tudo, eu acho que é fundamental estar trabalhando com eles, a questão valores primeiro porque sem isso que é o fundamental, tu esquece e tu não vais conseguir nada a questão de trabalhar muito em cima da afetividade que é importantíssimo porque se não tiver também complica e a questão assim ó, de interpretação, se ele não interpreta aí fica difícil.

A gente tem que trabalhar as questões pontuais da aprendizagem e assim não esquecer dos temas transversais, lembrar todas essas questões ambiental, racial, sexualidade de uma forma que as crianças compreendam né! Porque hoje inserido nesse contexto crítico também é preciso, e também a questão de valores, de respeito, trabalhar muito essa questão assim do respeito a todos, trabalhar essa questão social essa nossa socialização na sala de aula, do respeito ao colega, do respeito ao ambiente, desde a sala de aula e pensar “vou preservar a carteira que eu estou sentada” e assim estou preservando todo o

meu ambiente, então acho que essas questões de valores, valorizar a família que ele está incluído, a escola que ele trabalha, valorizar o bairro em que ele mora, valorizar os espaços de uma forma geral. (Professora D)

As outras professoras ressaltaram outras questões como: Dificuldades de Aprendizagem e Gênero e Sexualidade e Identidade. Ao longo das entrevistas o tema “valores” ocupou o topo dos conteúdos que as professoras consideram imprescindíveis para os anos iniciais. Pode-se dizer que isso se deve ao fato de elas estarem no segmento de ensino para a infância, ou seja, acredita-se que é neste primeiro contato que a criança a partir de seis anos consolidará seus valores éticos em conformidade com o que a sociedade considera legítimo, pois a escola é a reprodução do seio social. Assim, seria também imprescindível considerar um trabalho educacional voltado para a valorização da diversidade humana, e para uma educação multicultural.

Ainda que as professoras ressaltem o trabalho com a Identidade, deve-se atentar para não estreitar aos estudantes as possibilidades de sua construção. Lembremos que:

[...] as identidades nunca estão completas, mas sempre em processo de negociação; estão continuamente em conflito dentro de uma montagem polivalente de discursos e por meio de linhas de vôo nomádicas, e atópicas. Existe uma “compostabilidade” na formação da identidade, uma maleabilidade que está ligada linguisticamente à função do significante e a permutações de possibilidades interpretativas em torno das quais a subjetividade gira. O contexto de nossas identidades não determina como elas são representadas, mas exerce um papel em suas inscrições retóricas. (MCLAREN, 2000, p. 180)

A forma como a didática se revela nos relatos reflete a complexidade do Currículo *na ação*. O que cada professora considera importante é proveniente de sua formação inicial, continuada, de suas experiências profissionais e com o mundo. A seleção de conteúdos do Currículo Prescrito é baseada em categorias maiores – políticas, econômicas e culturais -, porém quando esta seleção chega ao professor

sofre outra modelagem que variará de acordo com o perfil do profissional.

A educação multicultural iniciada na infância pode proporcionar aos estudantes um conhecimento muito maior sobre o que é a diversidade humana, como ela se constitui, que espaço ele ocupa nesse enredo, McLaren (2000) diz sobre *repensar a relação entre identidade e diferença* a partir de uma educação metacrítica. Isso está vinculado com:

[...] a necessidade de reconhecer as histórias escondidas a partir das quais as pessoas vêm. Elas precisam entender as línguas que elas não foram ensinadas a falar. Elas precisam entender e reavaliar as tradições e heranças da expressão e criatividade cultural. E, naquele sentido, o passado não se torna apenas uma posição a partir da qual se fala, mas é um recurso absolutamente necessário naquilo que a pessoa tem a falar... Portanto a relação com o passado, no tipo de etnicidade sobre a qual estou me referindo, não é simples, nem essencialista – é uma relação construída. É construída na história politicamente. Ela é parte da narrativa. Nós contamos com o objetivo de entrarmos em contato, criativamente, com elas. Então este novo tipo de etnicidade – as etnicidades emergentes – têm uma relação com o passado, mas é uma relação que se dá, parcialmente através da memória, parcialmente através da narrativa, é uma relação que tem que ser recuperada. É um ato de recuperação cultural. (HALL, 1991, apud MCLAREN, 2000, p. 74-75)

Ao saber sobre as professoras que trabalharam com ERER com suas turmas investigou-se o conteúdo selecionado e os aspectos metodológicos adotados. A professora B relata como trabalhou o tema com sua turma:

A gente trabalhou sobre a questão dos índios a questão do Brasil, aí trabalhei muito com o Palavra Cantada⁴⁶, a gente trabalha bastante e aí depois a gente começou a falar sobre a escravidão e tal, eu indico filme pra eles, mas pra

⁴⁶ Grupo brasileiro que canta músicas infantis.

casa, porque assim certos filmes eu indico pra casa, pra família se a família quiser ver e ele puder assistir, porque assim não vou passar um filme aqui por causa da idade deles, mas em casa a gente sabe que eles assistem um monte de porcaria sozinhos, então se o pai quer pegar um filme que conte uma história que às vezes não tem cenas de sexo, mas tem uma cena de violência né uma coisa que te toque muito eu mando pra casa a indicação, se o pai quiser pegar, eu passei uma indicação daquele filme Amistad que é dentro de um navio negreiro e tal quando a gente foi trabalhar essa parte da escravidão até num texto da apostila [referindo-se ao SEU] surgia a questão da Lei Áurea, surgia a Lei do Ventre Livre, sexagenário, e aí eles me perguntam coisas que eu não sei e eu disse então vamos pesquisar, aí dividi equipes e eles apresentaram e foi bem legal, foi muito legal porque aí que dizer ele apresentava aquilo que era e entravam com a criatividade entendeu, a princesa Isabel que boazinha que ela foi né, ela libertou todo mundo, mas claro eles trabalharam de graça a vida inteira e não tinha dinheiro e aí então assim, eu ia despertando essas coisas neles, aí sexagenário o cara com 60 anos às vezes 65, 70 o cara dizer legal né bonzinhos que eles foram, então isso, entendeu, e eles diziam “ah professora mas o ventre livre né que legal, o menino ia ser livre!” e eu dizia mas quantos abortos provocados não teve?, então assim ó, tentar mostrar isso pra eles né porque o livro mostra tudo muito legal, muito bonitinho, e aí tu tem que instigar essa curiosidade neles pra eles irem além.

O trabalho com a escravidão é muito comum nos anos iniciais, muito antes dos ditames legais, ele já aparecia estampado nos currículos, porém com um viés muito mais inclinado para afirmar a branquidade no interior da escola e da sociedade do que para contar a história do país.

A Lei 10.639/03 não recomenda a exclusão do assunto nos currículos escolares, mas exige do professor uma postura mais ética no tratamento do assunto, isto para que não se cometa o que Stuart Hall (2003) chama de *manutenção de identidades racializadas*.

Assim, a formação toma um papel imprescindível no sentido de orientar os professores para essa prática, pois a escravidão foi realizada diante de padrões racialmente construídos dentro de uma lógica de subalternidade.

A professora I, apesar de não ter trabalhado este ano com a ERER, relata como abordou o assunto com sua turma do ano anterior, dizendo:

Esse ano a gente não trabalhou até porque fugiu um pouco assim, até porque não peguei a turma do início já peguei andando um pouquinho, ACT tem dessas coisas, mas no ano passado a gente fez assim um projetinho sobre a mãe África fizemos todo um projeto já pra entrar mesmo e introduzir nesse assunto dos negros, inclusive a minha turma que é minha turma esse ano eles também trabalharam eles tem um conhecimento sobre a cultura.

O trabalho com a “Mãe África” coloca a educação multicultural num patamar arriscado, no sentido de que produz para os estudantes afrodescendentes a idéia de que esta é a sua pátria. Appiah (1997) aponta para a idéia de ilusão de raças. Para ele a idéia de uma “Mãe África” coloca os afrodescendentes frente a uma falsa nostalgia, porque este não é o seu país, e talvez também não seja o do seu pai, assim a ligação que existe entre nós e o continente africano é muito plural, vai além dessa redução da África a um “lugar de negros”.

A professora D realizou um trabalho da seguinte forma:

Com uma história, no momento eu não lembro o nome do livro, e nós percebemos as diferenças ali de cada um, quando a gente trabalha com a etnia também entra a questão das diferenças, do alto, do magro, do gordo, porque pra que aquela criança que não está inserida naquele contexto também se sinta bem, então quando tu trabalhas com relação à etnia entra também outras questões de valorização, de respeito com o colega.

A professora F diz que:

Não pode faltar, assim esse trabalho de artes relacionado à consciência negra, que a gente está trabalhando e eu acho isso fantástico, importante

pra que eles saibam a importância, trabalhei muito também valores em sala de aula, o respeito isso também é muito importante pra eles nessa área de formação. Esses temas fazem parte do meu conteúdo, pra se trabalhar de uma forma bem legal tem que haver esse respeito entre os alunos e pra isso tem que haver alguém para abordar esse assunto.

Aqui temos dois tipos de trabalho, um com a diversidade de um modo geral, mas sem perder de vista a EREER e também o trabalho com a Consciência Negra, que é uma data importante no calendário brasileiro e que deve ser estudada na escola.

A professora G relata que trabalhou:

[...] muito com eles a partir de histórias, literatura e filmes, então a partir dos filmes e da literatura a gente fazia as discussões dos trabalhos. Um que eu gostei muito foi o Kiriku, tanto o 1 como o do Kiriku e os animais selvagens né, onde o Kiriku é um feiticeiro que ele tem uns animais selvagens e achei bastante interessante.

Para a professora H o trabalho com a EREER:

Ajuda na disciplina na sala de aula, inclina para a união dos alunos, eu sinto que eles gostam, eles sentem prazer, até os alunos surdos estão dando atenção, eles dançam, participam do teatro, todos. Tem um menino que é tímido que essa semana foi... A gente vai apresentar uma música agora pra comemorar o dia da consciência negra, a gente vai apresentar uma dança e esse menino falou assim “ah professora está tão lindo dessa vez eu vou”. Porque ele era bem tímido, assim e eu disse “que bom!”, mas ele pediu “me coloca no canto”, e eu disse “não tem problema você vai aonde você quiser, mas vai!” então todos vão apresentar e no teatro eles discutem o que querem, então é uma coisa que tem grande interação. Eles também criaram um poema, e vão ser lidos três poemas e em homenagem ao dia, e a gente vai dançar aquela música da Shakira da

copa e o poema já está pronto, ta lá na sala, a gente está corrigindo e fazendo pontuação.

Como as entrevistas foram realizadas no mês de outubro de 2010 pôde-se observar que a Consciência Negra, celebrada todo dia 20 de novembro foi bastante lembrada pelas professoras.

Os trabalhos desenvolvidos pelas professoras G e H estão voltados para a inclusão da ERER junto aos conteúdos ligados ao Currículo Prescrito, como contação de histórias e gêneros textuais, este é um viés importantíssimo, porque a Lei 10.639/03 tem essa característica, de perpassar os conteúdos de modo que não se perca de vista que os gêneros textuais e a literatura, por exemplo, são plurais na sua criação, há uma diversidade de autores, temas e isso está relacionado à ERER.

A Copa do Mundo de Futebol de 2010 foi realizada na África do Sul, o que fez com que o continente africano tomasse outro cenário que não fosse o da escravidão e isso também ampliou as possibilidades das professoras.

A integração dos conteúdos com a ERER precisa partir do pressuposto de que não há uma única referência para o conhecimento lingüístico, matemático, filosófico, artístico e científico. Banks (2006) apresenta as dimensões da Educação Multicultural, que serve para compreender no que implica uma educação comprometida com o multiculturalismo.

Figura 3: As Dimensões da Educação Multicultural de Banks



Fonte: Banks, 2006, p. 24

A forma como a Educação Multicultural pode se inserir no Currículo vivenciado pelos estudantes no interior da escola pode variar diante do que o professor compreende sobre ERER, e para evitar trabalhos pontuais ligados a conceitos estreitos ou equivocados a

formação ocupa um espaço importantíssimo. As professoras entrevistadas relatam a necessidade de uma formação melhor organizada. Segundo a Professora A:

Eu gostaria de ter cursos de formação, acho que tudo que você pode obter de conhecimento, foi até o que eu comentei outro dia com uma colega professora, tem coisas que eu concordo nessa relação das educações étnico-raciais e tem alguns pontos que talvez eu não concordo, eu como negra acho que é muito colocado às vezes o negro como um coitado, então isso eu sou contra não somos mais coitados, nós temos oportunidades que hoje não vou te dizer que seja 90% igual a todos, mas a gente já tem 85% de chance igual a todos os outros eu acho que às vezes nós não pegamos essa oportunidade ou alguns não pegam outros jogam fora, então assim alguma coisa que eu já ouvi falar eu concordo e não concordo, então eu gostaria até de participar pra ter mais conhecimento realmente e pra de repente até mudar minha opinião né, de repente ah professora tu pode estar errada porque tu está vendo dessa maneira, mas eu não tive toda essa formação é o que eu escuto, o que eu leio, mas algumas coisas eu não concordo, mas gostaria de participar pra ter todo esse conhecimento.

Nota-se que a professora está diante de um conflito consigo mesma, sobre suas próprias identificações, pois diante da educação e/ou escolarização que vivenciou construiu essa ideia estigmatizada sobre o que é ser negro. Assim, parece acreditar que as ações afirmativas não são legítimas, pois não há preconceitos, as oportunidades estão ali e não há desigualdades. Guimarães (1999) ajuda-nos a compreender a fala da professora quando afirma que:

[...] a discriminação racial, no país, está atrelada a formas estamentais de discriminação, a discriminação baseadas no pressuposto de privilégios naturais para grupos e classes de pessoas. A naturalização das desigualdades raciais, a subsunção das pessoas às suas redes de

relações, a subordinação dos direitos das pessoas ao direito de propriedade⁴⁷, tudo isso faz com que a discriminação racial no Brasil, não seja percebida como um fator decisivo de bloqueio à igualdade de oportunidades dos negros na sociedade. Na verdade, para todos, é essa desigualdade inicial dos cidadãos diante da lei e da autoridade que parece – e é, de fato – o fator decisivo no jogo social de discriminação e subordinação. Este é o núcleo verdadeiro da afirmativa vulgar de que não temos uma questão racial no Brasil, mas uma questão de classe. Essa afirmativa está assentada na percepção correta de que não somos todos iguais, nem tratados como iguais. (GUIMARÃES, 1999, p. 196)

No caso, a professora A não incluiu o tema no seu planejamento, e pelo que pôde-se observar com o relato anterior esta opção está respaldada no argumento contra ações afirmativas para afrodescendentes.

Guimarães (1999) diz que, no Brasil, os argumentos contrários às ações afirmativas tomam três direções, primeiro há os que acreditam que somos um só povo, uma só raça, em segundo há aqueles que vêm em discriminações positivas um rechaço ao princípio universalista e individualista do mérito, e em terceiro aqueles que crêem que não existem possibilidades reais, práticas, para implementação dessas políticas no Brasil.

Em contrapartida, o mesmo autor reitera, e coloca cuidados inclusive para a educação anti-racista:

No nosso grande desafio como nação, portanto, é não cair numa paralisia, a um só tempo relativista e fatalista, ou seja, não aceitar, como traço definidor da nação aquilo que criticamos. Não podemos continuar a dispensar um tratamento formalmente igual aos que, de fato, são tratados como pertencendo a um estamento inferior. Políticas de ação afirmativa têm, antes de mais nada, um compromisso com o ideal de tratarmos todos

⁴⁷ Guimarães refere-se a propriedade empregando uma hipótese levantada por Sérgio Adorno (1995) para explicar o descablabro da violência no Brasil urbano. Cf. ADORNO, Sérgio. Discriminação racial e justiça criminal em São Paulo. São Paulo: *Novos Estudos Cebrap*, n° 43, novembro de 1995.

como iguais. Por isso, é só por isso, é preciso, em certos momentos, em algumas esferas sociais privilegiadas, que aceitemos tratar como privilegiados os desprivilegiados. (GUIMARÃES, 1999, P. 196)

A professora B faz um alerta importante sobre o que acontece na sua Unidade dizendo:

Olha sempre quando tem capacitação, vem aquele comunicado, aquela CI [Comunicação Interna], nunca vi nada sobre o assunto [ERER], a gente sabe que pela prefeitura a gente tem que trabalhar, mas nunca vem nada de formação sobre o assunto.

A mesma professora afirma que a ERER faz parte do seu planejamento diário, da forma como se ensina aos alunos a conviverem juntos e diz:

Porque a piadinha vem desde cedo, escutando o pai em casa a contar piadinhas de negros então é ali que começa, é uma coisa que é cultural que vem lá da época da escravidão e que vai passando de família pra família a questão do preconceito. Brincadeirinhas acontecem muito na sala, acho engraçado porque às vezes eu dou uma pegada neles assim, quando eles começam assim “professora eu quero lápis cor de pele”, aí eu pego e trago o marrom, e eles dizem “oh professora eu te pedi lápis cor de pele!”, e eu digo “ah tá, tu queres o lápis cor de pele de porco é isso que tu quer? Porque minha pele não é rosa, aquilo pra mim é pele de porco, sabe então vou pegando eles nessas coisinhas, aí eles vão percebendo, ah é né, mas o preto é cor de pele, o marrom pode ser cor de pele, que quando eu vou me pintar eu não me pinto com lápis de cor rosa, a minha pele é um lápis marrom, e aí ou então o colega brinca às vezes com o outro tu vai comprar uma meia calça tu vai chegar lá e falar “eu quero uma meia calça cor de pele”, o que, que é cor de pele? Ele pode te entregar uma meia calça preta, não é cor de pele? É. Porque que a cor de pele

nunca pode ser outra? Porque a gente tá acostumada a dizer pele! Pele de quem?, então eu trabalho muito assim com eles.

O trabalho em ERER com crianças é tão necessário para desmistificar as questões que a professora B relata, esses são alertas que frisam a importância de uma educação plural, diversa, multicultural. A ideia de uma referência única, e na maioria das vezes eurocêntrica, masculina e cristã, para todas as coisas é o mesmo que limitar o mundo de conhecimentos que está fora da escola, é reduzir o processo de ensino e aprendizagem a analogias fúteis e binarismos baseados em supostas superioridade de uns e subalternidade de outros.

A professora D preocupa-se em registrar o que pensa sobre a Formação Permanente:

Você sabe que tinha um seminário [refere-se ao Seminário Diversidade Étnico-Racial da RME] e eu tinha possibilidade de ir nesse seminário e eu não fui convidada!, mas não foi nessa escola, mas então eu penso até que tem algumas formações alguns seminários que a escola teria que fechar e todo mundo ir. Esse seria um deles.

A mobilização que a professora D sugere é fruto de uma avaliação que é feita pela própria professora, que visa qualificar sua prática. As professoras entrevistadas, mesmo que contrariem a maioria na RME, são uma amostra que mais do que nunca o profissional deseja, tem ansia pelo conhecimento, mesmo que para alguns este seja mais um peso – percebe-se nas entrevistas que há um clima de necessidade de qualificação profissional.

Segundo Sacristán (2000) a formação permanente desperta o papel intelectual do professor, para ele, a formação é capaz de tornar os professores analistas reflexivos de sua própria prática.

Segundo a Professora E:

Não, nunca surgiu oportunidade de estar fazendo curso sobre isso e se tivesse participaria. É um tema que eu acho bem tranquilo, assim não tem muitas dificuldades, trabalho normal, não dou tanta atenção porque pra mim é um tema normal assim. Eu trabalho no dia-a-dia. Me dá um lápis cor de pele, me dá um marrom ou preto não é cor

de pele, então a gente explica “mas olha a tua pele que cor que é?” sabe, então eles começam a perceber isso. Porque, sem dúvida a escola é uma referência, ainda mais pros pequenos, tudo o que eles aprendem no primeiro ano eles vão levar pra vida, que é o que a gente tava falando antes, quanto mais tu trazer conhecimentos novos, conceitos, eles vão aprender muito mais. Mas além da falta de formação o que eu percebo é que assim falta muita parceria assim, tu trabalha sozinha na sala, tu não tem com quem contar, é você e seus alunos e deu. Os alunos são seus não são da escola.

Outro alerta importante, que cabe fazer diante do relato da professora E, é quanto à relação cromática entre o lápis cor de pele – conceito tão arraigado durante anos para as crianças na Educação Infantil e Anos Iniciais - e a cor da pele das crianças. Esta intervenção é ERER, entretanto, deve-se atentar para o fato de que para uma criança afrodescendente a compreensão de que existe um lápis específico para pintar a cor de sua pele muitas vezes é difícil em meio a um ambiente desigual. Lembremos do que diz Guimarães (2008, p. 111) quando afirma:

[...] Ora, como nos ensinou Norbert Elias, não se pode entender o preconceito racial e sua perpetuação sem entender que, em grande parte, o preconceito se reproduz pela incapacidade do grupo estigmatizado e vitimizado de se opor ideológica e materialmente a tal estigma, reivindicando também para si um carisma positivo.

Diante disso, McLaren (2000) convida as professoras que querem efetivamente trabalhar a ERER dentro de uma perspectiva multicultural a fazerem parte de uma pedagogia crítica de resistência, e informa que:

O convite oferecido pela pedagogia crítica é o de orientar a realidade para as exigências de um mundo justo – exigências que deslocam os contextos da justiça, na medida em que interrogam o significado por detrás de tais exigências e descentram, deformam, desorientam

e, fundamentalmente, transformam modos de autoridade que domesticam o Outro, e que o confinam ao poder das margens. (MCLAREN, 2000, p. 103)

Ainda sobre a necessidade de formação permanente em ERER a professora G relata:

Eu acho que a formação tem que ter né, porque assim veio material dessa questão étnico-racial, mas se tu não souber usar aquele material, não faz sentido, então às vezes fica lá na estante e o professor né, nem pega, porque não sabe usar, então assim tem uns livros muito legais com documentários, eu peguei assisti em casa acabei não passando pros meus alunos, por que? Porque assim eu achei que eu não tava preparada, não tinha informações suficientes pra dar pra eles como meus alunos de primeiro ano, que são documentários né, então assim eu achei que eles não iam conseguir entender e u não ia conseguir ta orientando então preferi não usar né, usei assim mais a parte da literatura infantil e os filmes assim infantis, então acho que se tivesse uma formação eu poderia ter usado aqueles documentários né, e ensinado. Eu acho que isso é que deixa muito a desejar.

A assertiva oferecida pela professora G encontra relação no encontro que o professor precisa ter não só com o conhecimento científico, mas também com o *saber fazer*, pois uma formação eficiente e bem sistematizada pode muni-lo com metodologias e práticas que contribuam para a qualificação do processo ensino e aprendizagem.

Além da Formação Permanente a Formação Inicial dos Professores também ocupa papel importante quando de se trata de ERER, pois segundo Monteiro⁴⁸:

A abordagem das questões étnico-raciais na Educação Básica depende muito da formação

⁴⁸ MONTEIRO, Rosana Batista. Licenciaturas. In: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

inicial de profissionais da educação. Eles ainda precisam avançar para além dos discursos, ou seja, se por um lado, as pesquisas acadêmicas em torno da questão racial e educação são necessárias, por outro lado precisam chegar à escola e sala de aula, alterando os espaços de formação docente.

Sobre a formação ainda tivemos a seguintes reiteraões:

É necessária a formação ate porque assim, eles [os alunos] quando tu começa a falar em educação étnico-racial e tu falas nos negros a única coisa que vem na cabeça deles são escravos eles não pensam em nenhum negro que teve uma contribuição imensa na história, agora assim não tinha essa visão, mas eu trabalhei e agora eles já tem essa visão, precisam pra ver, precisa formação pra nós também. (Professora I)

Acho que falta é mais informações, cursos de formação sobre esse assunto, acho que é uma das lacunas, tem que estar promovendo essas oportunidades de estarmos nos encontrando e mostrando a importância de estar trabalhando sobre esse assunto. Esse ano mesmo nós pedimos pra trabalhar a questão materiais novos, isso também deixou a desejar. (Professora J)

Ao considerar que a formação permanente vem sendo falha em muitos aspectos para as professoras entrevistadas, é interessante perceber que as mesmas foram obstinadas e trabalharam o assunto, mesmo inseguras em algum momento encorajaram-se e incluíram o tema em seus planejamentos diante do que estava proposto no Currículo. Muitas delas alegaram ao longo das entrevistas que, para além da força das Leis sobre EREER, o que as impulsionaram trabalhar o tema foram os conflitos entre as crianças.

Os relatos mais significativos foram, o da Professora H, que nos contou que:

Há conflitos, principalmente entre os meninos e também entre algumas meninas, mas questão de ciúmes mesmo, mas não chega a ser preocupante, mas os meninos questão de rixa mesmo

brincadeiras bobas que eles tem, mas nada assim sério, a única questão que me preocupou faz uns 15 dias, um menino novo que entrou na escola agora, que faz questão de chamar uma aluna de negra, tipo "ah sua negrinha não sei o que..." Então eu chamei pra conversar aí eu desci conversei com a orientação também elas me orientaram sobre como deveria ser conversado porque o fato dele estar vindo de uma família que parece assim nossa né, o guri usa cinto de adulto, ele se veste assim como adulto então eu acho que passaram muita coisa errada pra ele. Uma coisa que tem que construir muito, mudar a cabeça dele, então não briguei nada assim, cheguei pra ele e disse assim: "olha não isso não tá certo", agora melhorou um pouco porque já pediu desculpas, mas pra desconstruir uma coisa que a família colocou ali não vai ser fácil. Mas assim as meninas defenderam né, as meninas defendem ela a unhas e dentes, "é porque você é preconceituoso, a gente vai pedir pra trocar você de turma... porque nossa turma se dá bem." Eu disse não peraí né a gente vai ajudar, vai apaziguar, mas agora ele já mudou bastante assim, eu percebo que não é dele porque eu, eu fico assim impressionada porque o meu pai ele é super preconceituoso assim, meu Deus, horrível eu fico com pena dele por causa disso, é muita coisa que ele perdeu, muitas amizades perdidas, então essa criança ela nem tem culpa, então eu percebi que ele falou, mas depois se arrependeu. (professora H)

A intervenção da professora H na situação de conflito foi fundamental para que a turma se mobilizasse em defesa da vítima de discriminação, tal reação por parte das outras crianças só foi possível a partir do que já havia sido construído durante as aulas. Outro ponto importante foi a participação da equipe pedagógica na resolução do conflito, contrariando o que acontece na escola da professora E que afirma que os "alunos são meus e não da escola". Uma postura política compromissada com uma educação justa e igualitária precisa partir não de sujeitos, mas precisa ser institucionalizada, deve fazer parte da cultura escolar.

Segundo Sanzio⁴⁹ (2005, p. 173-174):

Não podemos perder de vista que entre os principais entraves ao desempenho do negro brasileiro na sociedade brasileira destaca-se a inferiorização deste na escola. A raiz dessa desigualdade secular estaria localizada na pré-escola. O sistema escolar tem sido estruturado para a perpetuação de uma ideologia sócio-político-econômica que, junto com os meios de comunicação social, mantém uma estrutura classista, transmissora de valores distorcidos e individualistas.

O momento de socialização na escola é permeado por relações de conflitos, laços de amizade, afeto e construção do que é respeito e ética e isso também faz parte da atividade de ensinar, e neste sentido o professor torna-se mediador dessa relação. E com relação a crítica de Sanzio (2005) sobre o trabalho da ERER na pré-escola, a professora H reitera:

Eu acho que há importância de se trabalhar isso desde o início do ano e se passar pros professores para trabalhar isso desde a educação infantil, no caso isso com o tempo vai o momento que eu acredito que não vai mais acontecer, que eu percebo nas minhas duas turmas que não acontece mais, então eu acredito que tem que fazer valer assim cobrar dos professores pra estar trabalhando, conversando. Eu acho ridículo isso também “ai vamos fazer alguma coisa essa semana que é o dia 20 de novembro” ai fica assim vai todo mundo lá conta a historia, vai todo mundo faz dancinha, poxa isso tem que ser considerado o ano todo, isso que é proposto, isso que é o certo e não buscar só nessa semana, sabe então eu acho que isso tem que ser feito sempre assim, até os livros que a gente faz contação de historia eu pego com a biblioteca todos os contos

⁴⁹ ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A Geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Africanos, a questão dos animais Africanos no início do ano a gente fez uma maquete bem linda, então sempre tem que estar colocando, tem animal em extinção aqui, quais são extintos lá. Entendeu? Ta colocando, fazendo uma relação assim. Eu acho o seguinte que se não tiver não vale, as anos iniciais não vão valer pra nada porque eu acho que é esse o momento pra construção do valor da criança, porque do 5º ano em diante isso vai se perder porque eles não tem mais um professor referência sabe, aquele professor que eles ouvem, que eles valorizam, que é o que acontece aqui, eles estão contigo todos os dias então eles te acham assim o exemplo em si, então se você passar, eu acredito que esse é o momento, tu tem que trabalhar isso nos anos iniciais nas outras matérias e conteúdos porque se você trazer isso pra dentro da sala de aula isolado não vai acontecer. (Professora H)

A compreensão da professora H sobre a ERER e a sua integração com os conteúdos revela que houve contato com o assunto, uma busca pelo conhecimento e acima de tudo uma vontade profissional de transformar a educação.

Outro relato sobre conflitos envolvendo ERER é o da Professora B:

Às vezes a gente tem um colega [falando das crianças] que se sente um pouco inferior e aí por conta das brincadeiras e aí tu ta colocando que foi um povo importante, que a gente tanto tem orgulho, porque contribuiu muito, não só o negro mas o índio pro Brasil pra gente ter tudo que a gente tem hoje, porque eu digo pra eles a gente na verdade é um povo vira lata, é o que eu digo pra eles a gente é uma mistura, tu é branco, tu sabe lá o que tem na tua família, porque na minha família eu tenho índio, negro, português, a gente é uma mistura então a gente é vira lata, é o que eu digo pra eles, a gente da uma brincada pra quebrar um pouco isso sabe.

A Professora E também relata:

Sim há conflitos, eles [os alunos] dizem “ah ela tem cabelo enrolado porque ela é negra!”, termos que eles usam assim, daí a gente para e já fala com a turma toda assim, mas também no dia a dia conversamos assim. Depois que tu conversa eles entendem, isso aconteceu uma ou duas vezes na turma da tarde, que aconteceu assim, porque eu tenho uma menina negra que é mais gordinha, acham o cabelo dela feio, é aquilo que eu te falei da referência da professora se você fala eu sou professora e também tenho um cabelo enrolado que nem o teu, mas o teu é lindo e a referencia acaba sendo você. Tudo o que tu fala eles levam a risca.

Vejamus que nos relatos, por mais que se tenha boa vontade em trabalhar com a ERER, deve-se atentar para o cuidado tanto com a semantização das conversas realizadas com as crianças, como para o trabalho com a estética – há que se fazer um esforço para desmistificar junto com eles o que está tão arraigado como padrão eurocêntrico de ser -, a ponto de que elas percebam que a diversidade não os caracteriza como inferiores, mas sim como plurais em gestos, culturas, identificações e preferências.

Outro fator que nos chamou atenção com relação às entrevistadas foi a conversa com a Professora A, a mesma relata que considera a ERER e as ações afirmativas uma forma de exclusão do “negro”, e vale a pena ler o seu relato na íntegra:

Algumas práticas, algumas versões, eu vejo que se coloca, tem se colocado muito como... Ai como eu vou te dizer, Que a gente tipo assim é uma raça prejudicada, fomos prejudicados? Certo, mas tivemos a oportunidade de levantar, só que acho assim que está se cobrando muito, se levando muito em conta esse nosso sacrifício entendeu, nosso massacre vamos dizer daquela época [referindo-se a escravidão] e não está se vendo hoje as oportunidades entendeu? Nós já ultrapassamos essa época e isso eu vou te colocar assim, eu até questionei isso e discuti com uma colega minha em ralação a oportunidade das

faculdades né, que da aquela cota X, pra mim isso é um preconceito entendeu, pra mim isso significa que eu não tenho capacidade suficiente pra ir lá prestar um vestibular igual a todo mundo e passar, que eu tenho que ter uma cota X pra entrar pela tangente eu penso dessa maneira, que essa cota que o governo dá pros negros seria isso. Ah tá a gente massacrou eles então a gente tem que dar uma chance porque eles não têm capacidade pra entrar entende? Então isso eu não concordo eu acho que isso pra mim já é um preconceito, tu ta sendo preconceituoso, tu ta dizendo que eu não tenho capacidade pra entrar entende, outras coisas que eu vejo pela própria raça negra tem oportunidades e acabam optando por outros caminhos, até eu fui essa semana a gente conversando em casa que eu cobro muito da minha mãe que ela é assim passa um comercial na televisão e ela diz “ah não tem nenhum negro!”, passa uma novela na televisão e ela diz “negro acaba sendo empregada domestica”, a minha mãe cobra muito isso, eu digo “mãe a senhora é pura racista”, que eu acho que tem oportunidade hoje, mas às vezes a própria raça escolhe outros caminhos, que nem ontem a gente tava conversando em casa pelo Balanço Geral vendo assim na televisão sobre o que aconteceu no Rio de Janeiro, quais foram os maiores traficantes que foram mostrados no Rio? Era negro, entendeu? Foram poucos brancos que eu vi, aí disse assim tudo bem existem as dificuldades tudo, mas você tem como sair disso, você sempre tem dois caminhos e porque que o negro geralmente tem que escolher o pior caminho? Entende? Devido a tudo isso a sociedade acaba sendo preconceituosa em relação a abrir esses pequenos espaços, entendeu, eu vou abrir essa cota pra entrar negros e essa cota pra cá pra negro, porque acha que a gente não tem capacidade. Então eu até gostaria de poder fazer cursos, de estar nessa formação pra ver qual é essa outra visão, essa é a visão que eu tenho, do que eu vejo, nunca participei de um curso direto nessa área. (Professora A)

O relato da professora A nos permite dizer que há um conflito que é vivenciado por ela e a sua própria história. Ter que se destacar duas vezes para sobressair frente a uma cultura da branquidade parece ser “natural” para ela. Certamente, a formação em EREER para os professores não deveria somente abordar as discriminações sofridas pelos afrodescendentes, mas também a cultura da branquidade que foi naturalizada por toda a sociedade e que merece ser estudada e investigada. A fala da professora também está imbuída do mito da democracia racial, compreende-se melhor isso quando Guimarães (2002, p. 85) esclarece que:

[...] a “democracia racial” seria um sistema de orientação de ação (práticas, expectativas, sentidos e valores arraigados no senso comum) que informaria a conduta real do dia-a-dia e o comportamento político. Dessa perspectiva, os negros e mulatos agiriam, no Brasil, de tal maneira que sua cor não seria um fator relevante da organização de sua conduta ou do nosso entendimento desta. Não que essas pessoas fossem “alienadas” e não percebessem qualquer discriminação social, mas esta, quando existente, não seria atribuída à raça e, caso fosse, seria vista como episódica e marginal. Um negro poderia, assim, comportar-se normalmente e seguir, também normalmente, uma determinada trajetória social, sem que sua cor fosse responsabilizada por esta trajetória. Tal “normalidade” seria garantida, obviamente, por um padrão universal de comportamento. Ou seja, um padrão “brasileiro”, mais que “branco”.

Essa naturalidade promovida pelo “Mito Democracia Racial” colocada por Guimarães (2002) faz com que haja essa naturalização das desigualdades, é como se as oportunidades objetivas estivessem colocadas igualmente numa sociedade que é desigual.

Na conversa com as professoras entrevistadas foi possível notar como é latente a necessidade de formação permanente em serviço para aparar as arestas da formação inicial. Todos os relatos permearam uma vontade de trabalhar com o tema, mas ao mesmo tempo uma insegurança para isso.

O papel da professora dos anos iniciais destacou-se como solitário dentro de algumas Unidades Educativas, o que reitera a

importância de uma participação ativa por parte da equipe pedagógica. Inversamente a isso, algumas Unidades revelaram propostas animadoras de trabalho com a ERER, que mesmo enfrentando dificuldades, apostam nessa perspectiva de trabalho.

A ERER nos anos iniciais revelou-se como fundamental na fala das professoras, que reconheceram na infância um momento crucial na formação da ética, valores, solidariedade e respeito ao outro. A RME avança pouco no Currículo Prescrito, pois como se pôde observar nas falas, num momento a Proposta Curricular era a referência e em outro o Sistema Unibrasil toma lugar com orientações diferentes das anteriores. Já o Currículo *na ação* foi o destaque dos relatos, a dinâmica do trabalho pedagógico, a solidão do planejamento, a falta de tempo para avaliar a prática, todos esses elementos registram qual Currículo tem sido vivenciado pelos estudantes.

Evidente que uma amostra de dez professoras não traduz toda a Rede Municipal de Ensino, entretanto, nos permite traçar um pequeno panorama para compreender como algumas Unidades Educativas vêm se organizando diante de uma readequação curricular em âmbito nacional que considera a ERER conhecimento legítimo e obrigatório para o Currículo Escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender a organização do trabalho pedagógico em ERER em três escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Muito embora, desde 1994, a Lei Municipal 4.446/94 apontasse para a obrigatoriedade do trabalho com ERER na Rede Municipal, foi a Lei Federal 10.639/03 que impulsionou de fato a RME para a realização do trabalho com esta temática.

Com a perspectiva de acompanhar a implementação de uma política pública de promoção de igualdade racial, buscamos compreender de que maneira a Rede apropriou-se das prescrições legais e como as implementou nas escolas. Dito de outra forma, interessávamos perceber como o Currículo Prescrito transformou-se em Currículo *na ação* na RME. Para isso, entrevistamos sujeitos envolvidos no processo: na SME, a Gerência de Formação Permanente; nas Unidades Escolares, os Supervisores Escolares e Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Do ponto de vista documental, analisamos as Orientações elaboradas pelo Programa Diversidade Étnico-Racial da RME (2007) e a Proposta Curricular de Florianópolis (2008). O primeiro traz perspectivas diferenciadas de trabalho, que valorizam, inclusive, experiências exitosas de trabalho com a ERER realizadas por professores da própria Rede. Já o segundo documento, apesar de representar um avanço diante de propostas anteriores, apresentou fragilidade no conteúdo para os anos iniciais, pois, no documento, não há integração clara da ERER com os conteúdos de alfabetização e letramento. Junto à fragilidade da Propostas Curricular da Rede para o trabalho com os anos iniciais, constatamos também a necessidade de Formação Docente Permanente sobre a temática da ERER. Por conta disso, a entrevista da Representante da Gerência de Formação Permanente destacou as dificuldades de se realizar um trabalho mais sistêmico com a ERER.

Diante das dificuldades apontadas, interessou-nos entender como a equipe pedagógica organizava o trabalho no interior da escola. Para isso, pesquisamos como eram realizados os planejamentos pedagógicos, o assessoramento aos docentes e as reuniões de avaliação. Sobre isso, a pesquisa revelou que há muito o que se avançar: fatores como a falta de tempo pedagógico na escola, pois há sobrecarga de atividades administrativas para o supervisor, e a quantidade de estudantes sob

responsabilidade de apenas um profissional dificultam a realização de um trabalho de qualidade no assessoramento e avaliação do Currículo *na ação*.

Durante as entrevistas com as Professoras dos Anos Iniciais, percebemos a consciência dessas profissionais sobre a docência e a compreensão de que são referência para as suas turmas, o que revela a riqueza do trabalho com a infância. No entanto, os relatos das professoras estão inundados de cansaço, falta de condições de trabalho e solidão - elementos que prejudicam não somente o docente, mas todo o processo de ensino e aprendizagem. A falta de interação com a equipe pedagógica foi destacada por algumas professoras como um dos pontos problemáticos. Porém, outras profissionais revelaram como essa interação pode enriquecer o planejamento e a prática pedagógica.

As professoras relataram como vêm inserindo e articulando a EREER no seu planejamento pedagógico. A pesquisa demonstrou que este processo, além de moroso, envolve ideologias e conceitos individuais frutos da experiência que cada profissional acumulou em sua trajetória pessoal e no campo da educação.

Durante as entrevistas, os fatores negativos do trabalho com a EREER penderam para o “mito da democracia racial” que ainda está muito presente no espaço educativo, o que novamente reitera a relevância dos processos formativos. Os relatos demonstraram que existe carência no acesso ao conhecimento científico produzido sobre EREER e que, muitas vezes, essa lacuna se traduz na insegurança do docente para inserir o tema nos conteúdos em sala de aula.

Ao longo das entrevistas, várias situações foram levantadas pelas professoras como proeminentes no dia-a-dia pedagógico. Relatou-se, por exemplo, a presença de conflito e insulto racial entre as crianças e, nesse sentido, a dificuldade docente para resolver esses conflitos.

Os trabalhos pontuais com datas comemorativas, como o 13 de maio (Abolição da Escravatura), 19 de abril (Dia do Índio) e 20 de novembro (Dia da Consciência Negra) foram muito destacados pelas professoras, algumas fazendo menção a sua importância, e outras criticando a pontualidade do trabalho na Unidade Escolar somente nessa data e o engessamento do conteúdo em EREER.

Com relação à integração do conteúdo dos anos iniciais e a EREER, a pesquisa apontou que há pouca compreensão das professoras sobre a amplitude de temas pedagógicos que podem envolver a EREER, o que reafirma a necessidade de atividades formativas. Nesse sentido, as professoras entrevistadas *traduziram* o currículo em suas falas,

revelaram detalhes da prática pedagógica e dos desafios que uma readequação curricular impõem.

A proposta da pesquisa realizada não era dialogar com as professoras dos anos iniciais para apontar as incongruências das suas práticas, mas sim de colocá-las frente ao Currículo *na ação* que realizam. Isso porque, muitas vezes, por estarem exacerbadamente envolvidas com as tarefas de preenchimento de formulários curriculares, conteúdos e boletins, essas profissionais perdem de vista o que está sendo vivenciado pelas crianças, os conceitos que estão sendo trabalhados, a (s) cultura (s) que está sendo socializada - não percebem o que se *traduz* nas suas falas e principalmente nos seus silêncios.

Partindo do pressuposto que todo silêncio tem algo a dizer, os dados empíricos revelaram que dentre as dez professoras entrevistadas, quatro não incluíram a ERER nos seus planejamentos ao longo do ano de 2010 o que nos permite afirmar que ainda há um racismo institucional, que questiona a todo tempo a pertinência da ERER no Currículo Escolar, mesmo que essa seja uma determinação legal.

Enfim, apesar da SME e das Escolas pesquisadas terem conhecimento sobre os dispositivos legais em ERER, a pesquisa revela que isso não garante o efetivo trabalho em sala de aula, e que existe uma ausência de engajamento da escola para a garantia de um planejamento de trabalho com a ERER.

Guimarães (1999, 2002, 2008) permitiu-nos observar atentamente o que havia de mais perturbador na fala das professoras entrevistadas, esclarecendo a forma como o racismo e o “mito da democracia racial” se manifestam e contrariando a idéia de que a discriminação racial no Brasil é um problema de classes. Igualmente a essa proposta Appiah (1997) trouxe à tona as ilusões que o conceito “raça” provoca nos sujeitos que estão imersos numa sociedade que conserva padrões raciais. Assim pudemos perceber que trabalhos intitulados como “Mãe África”, por exemplo, terminam por engessar as identidades e provocam uma fragmentação do conhecimento científico.

Os tempos evidentemente são outros, se no passado as escolas apresentavam-se como apáticas ao tema da ERER, hoje elas manifestam a necessidade de materiais, formação e informação. Talvez isso ocorra por força do “medo da Lei”, como apontou a Representante da Gerência de Formação Permanente da SME, ou por necessidade, dados os crescentes insultos raciais presentes no dia-a-dia da escola. De qualquer forma, percebemos que a Lei Federal 10.639/03 promoveu mudanças, tensões, provocações, impulsionando a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis a discutir como trabalhar a ERER na escola.

Reafirmando o compromisso com os participantes da pesquisa, este material tem por intenção servir para que cada Unidade Educativa participante faça uma avaliação sobre como a ERER está situada no seu dia-a-dia pedagógico. Assim como McLaren (2000), convida-se a todos os profissionais da educação a fazer do Currículo uma proposta multicultural dentro do que versa uma pedagogia crítica e comprometida com a emancipação do ser humano.

O presente trabalho encerra-se sem oferecer receitas e soluções, e sim inquietações e questionamentos que exigirão, daqueles envolvidos com a educação, comprometimento e criticidade com uma pedagogia cada vez mais justa e humanizada.

REFERÊNCIAS

APPIAH, K. A. Na Casa de Meu Pai: A África na filosofia da cultura; tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 1997.

BANKS, J. A. Reformando Escolas para Implemenstar Igualdade para diferentes grupos raciais e étnicos. In: OLIVEIRA, I. SISS, A. (orgs.) População Negra e Educação Escolar. Niterói: Quartet/EdUFF, 2006.

BARBOSA, L. M. A. et. al. De Preto a afro-descendente: trajetos de pesquisas sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

BRASIL, Lei n. 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/2003/L10.639.htm Acesso em: 12 de julho de 2011.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL, Presidência da República/Secretaria Especial de Políticas e Promoção da Igualdade Racial. Sítio disponível em: www.planalto.gov.br/seppir Acesso em: 03/04/2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC, SEF, 2003.

_____. Lei 10172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acesso em: 17 de novembro de 2011.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Do parecer tocante a regulamentação da alteração da Lei 9.394/96 pela Lei 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003. Parecer CNE/CP 03/2004, de 10 de março de 2004. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília: MEC, SECAD, 2004.

_____. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm
Acesso em: 12 de julho de 2011.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Sítio: www.mec.gov.br/secad Acesso em: 03/04/2009

CANEN, A. e CANEN, A. G. Rompendo Fronteiras Curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. In: Revista Currículo sem Fronteiras, v. 5, n. 2, pp. 40-49, Jul/Dez 2005.

CARDOSO, P. J. F. Notas sobre o movimento negro no Brasil. In: SILVA, V. B. M. da e SPONCHIADO, J. I. (org.). Contribuições para a educação das relações étnico-raciais. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008. (pp.51-67)

CASTELLS, M. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura Vol. II O Poder da Identidade. 3ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

CAVALLEIRO, E. (org). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

CONCEIÇÃO, M. T. Rompendo com o Silêncio da História Sobre o Negro na Escola. In: LIMA, I. C. ROMÃO, J. OLIVEIRA, S. M (orgs) Os Negros e a Escola Brasileira. Florianópolis: NEN, 1999.

CRICIUMA, Lei n. 3410/97, de 4 de abril de 1997. Institui a inclusão do conteúdo “História afro-brasileira” nos currículos das escolas municipais de Criciúma e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/988529/lei-3410-97-criciuma-0>

Acesso em: 1 de junho de 2011.

CRUZ, M. dos S. Uma Abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. (org.) História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DIAS, K. de A. Formação Continuada para a diversidade étnico-racial [dissertação]: desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na rede municipal de ensino de Florianópolis. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

DIAS, L. R. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – Da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, J. (org.) História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FERREIRA, R. F. Afro Descendente – Identidade em Construção. Rio de Janeiro/ São Paulo: Editora Pallas, Fapesp, Educ, 2000.

FILHO, J. B. da S. História do Negro no Brasil. In: OLIVEIRA, I. SISS, A. (orgs.) População Negra e Educação Escolar. Niterói: Quartet/EdUFF, 2006.

FLEURI, R. M. Políticas da Diferença: Para Além dos Estereótipos na Prática Educacional. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FLORIANÓPOLIS, P. M. de Programa Diversidade Étnica na Educação. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/diversidade/>. Acesso em: 03/04/2009

_____. Lei n. 4446/94, de 5 de julho de 1994. Institui a inclusão do conteúdo “História afro-brasileira” nos currículos das escolas municipais de Florianópolis e dá outras providências. Disponível em: WWW.cmf.sc.gov.br Acesso em: 7 de julho de 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular – Rede Municipal de Ensino Florianópolis. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares para o Desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Fundamental. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2007.

GENTILI, P. SANTOS, R. E. dos. Uma nova interpretação do Brasil. In: ROCHA, M. J. e PANTOJA, S. (orgs). Rompendo Silêncios – História da África nos currículos da educação básica. Brasília: DP Comunicações Ltda., 2004.

GOMES, N. L. Cabelo e Cor da Pele: Uma dupla inseparável. In: NEGROS, N. E. (org). Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular. Florianópolis: Editora Atilênde, 2002.

_____. Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnicoracial e a formação de professores. In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas - XIV ENDIPE (pp. 516-529), 2008.

GUIMARÃES, A. S. A. Racismo e antirracismo no Brasil. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Ed. 34, 1999.

_____. Classes Raças e democracia. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Ed. 34, 2002.

_____. Preconceito racial: modos, temas e tempos. São Paulo: Cortez, 2008.

HALL, S. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, 9ª edição.

_____. Da Diáspora: Identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG - Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

ITAJAÍ, Lei n. 3761/02, de 19 de junho de 2002. Inclui nos currículos da educação infantil e ensino fundamental o conteúdo “Cultura afro-brasileira” e altera a Lei n. 2830/93, de 21 de setembro de 1993. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/756417/lei-3761-02-itajai-sc> Acesso em: 01 de junho de 2011.

LOPES, A. C. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. In: Revista Currículo Sem Fronteiras, v. 5, n.2, pp. 50-64, Jul/Dez 2005.

LOPES, A. L. A Prática Pedagógica e a Construção de Identidades. Educação Africanidades Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, alfabetização e Diversidade – SECAD.

MCLAREN, P. Multiculturalismo Crítico. Tradução: Bebel Orofino Schaefer, 3 ed. São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire, 2000.

MUNANGA, K. (org.) Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – Estação Ciência, 1996.

NEN, (org) Dossiê contra a violência Racial em Santa Catarina, Florianópolis, 18 jul. 2010. Disponível em: <<http://www.nen.orgn.br/dossie.htm>>. Acesso em: 18 jul. 2010.

NOGUEIRA, M. A. CATANI, A. Escritos de Educação – Pierre Bourdieu. Petrópolis: Editora Vozes, 2008, 10ªed.

NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (org) Pierre Bourdieu - Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 2008. Texto original: BOURDIEU, Pierre. L'école et la culture. Publicado originalmente in Revue française de sociologie, Paris, 7 (3), 1966, p. 325-347.

OLIVEIRA, I. Raça, Currículo e Práxis Pedagógica. In: OLIVEIRA, I. SISS, A. (orgs.) População Negra e Educação Escolar. Niterói: Quartet/EdUFF, 2006.

POUTIGNAT, P., STREIFF-FENART, J. Teorias da Etnicidade – Seguindo de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Editora UNESP.

RIBEIRO, N. G. CARDOSO, P. J. F. Racismo, Multiculturalismo e Currículo Escolar. In: LIMA, I. C. ROMÃO, J. (orgs.) Negros e Currículo. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1997.

ROSSATO, C. GESSER, V. A Experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, E. (org.) Racismo e Anti-Racismo na Educação – Repensando nossa Escola. São Paulo: Summus, 2001.

SACRISTÁN, J. G. O Currículo – Uma Reflexão sobre a Prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, L. L. de C.P. Tendências e Perspectivas no Campo do Currículo. In: espaço. Dezembro/1997.

SILVA, A. C. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, K. (org.). Superando o Racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, M. A. Formação de Educadores/as para o Combate ao Racismo: Mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, E. (org.) Racismo e Anti-Racismo na Educação – Repensando nossa Escola. São Paulo: Summus, 2001.

SILVA, P. B. G. Dimensões e sobrevivências de pensamentos em territórios africanos e afro-brasileiros. In: LIMA, I. C. SILVEIRA, S. M. Negros, Territórios e Educação. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 2000.

SILVA, P. B. G. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Raciais. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

SILVA, T. T. (org). Identidade e Diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Documentos de Identidade – Uma Introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, V. B. M. da e SPONCHIADO, J. I. (org.). Contribuições para a educação das relações étnico-raciais. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008.

TRINDADE, A. L. A Cultura Negra Nos Currículos Escolares: Afinal, isto é possível? In: LIMA, I. C. ROMÃO, J. (org.) Negros e Currículo. Florianópolis: NEN. Série Pensamento Negro em Educação, 1997.

TUBARÃO, Lei n. 1864, de 13 de setembro de 1994. Institui a inclusão do conteúdo de “História Afro-Brasileira” nos currículos das escolas municipais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/769700/lei-1864-94-tubarao-sc>
Acesso em: 1 de julho de 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Realizar uma pesquisa visa estudar mais aprofundadamente uma certa realidade, buscando compreendê-la melhor. Na pesquisa social, ouvir os sujeitos dos processos educativos é fundamental. No caso específico deste trabalho, buscamos ouvir profissionais da educação, que ora ocupam espaços de escolarização, institucionalizados, sobre suas concepções de educação, formação, e educação das relações étnico-raciais as quais foram sendo construídas como parte integrante do seu processo de formação.

E, como é esse o universo que gostaríamos de compreender, sua colaboração ao participar desta pesquisa torna-se muito importante. Solicitamos sua adesão à segunda parte dos procedimentos da investigação **QUANDO A LEI NÃO BASTA: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES/AS DE SÉRIES INICIAIS SOBRE DIVERSIDADE ÉTNICORACIAL NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS**, a qual seja a realização de uma entrevista individual, a ser realizada pela pesquisadora. Como recurso para a precisão do registro, a mesma será gravada em aparelho de áudio, procedimento de uso comum neste tipo de seleção de técnica de coleta de dados.

Reafirmamos que sua participação é fundamental e será tratada com todos os preceitos éticos necessários e recomendados ao estudo, além do sigilo adequado, servindo como construção de dados para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Considerando os aspectos acima informados, sobre a pesquisa, manifeste abaixo sua concordância em participar, assinando este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de participação de uma entrevista gravada em aparelho de áudio, para construção de dados finais da investigação.

Estando ciente e de acordo com as informações pertinentes a esta pesquisa, eu, _____, RG n° _____, aceito participar da mesma, declarando que fui suficientemente esclarecido(a), sendo de minha livre escolha a participação na mesma.

Assinatura



APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A
GEÊNCIA DE FORMAÇÃO PERMANENTE

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa – Ensino e Formação de Educadores
Projeto: **“QUANDO A LEI NÃO BASTA: A
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE
PROFESSORES/AS DE SÉRIES INICIAIS SOBRE
DIVERSIDADE ÉTNICORRACIAL NA REDE MUNICIPAL DE
FLORIANÓPOLIS”**

Orientadora: Profa. Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva
Mestranda: Renata Batista Garcia Fernandes

Proposta de Instrumento Metodológico de Pesquisa – Entrevista
Participantes: Representante da Gerência de Formação
Permanente

DOCUMENTO DE PESQUISA

Caro/a professor/a

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário, na pesquisa: **“QUANDO A LEI NÃO BASTA: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES/AS DE SÉRIES INICIAIS SOBRE DIVERSIDADE ÉTNICORRACIAL NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS”** Esta pesquisa tem como objetivo analisar o impacto das políticas de ação afirmativa para afrodescendentes, em especial a implementação da Lei Federal 10.639/03 que foi acrescida em 2008 tornando-se Lei 11.645/08, na estrutura curricular prescrita e *na ação* nas séries iniciais da rede municipal de Florianópolis. Pretende-se compreender as articulações existentes entre as prescrições legais e curriculares e a prática pedagógica tomando como objeto de análise a organização do trabalho

pedagógico de um grupo de professoras das séries iniciais e relatos de componentes da equipe diretiva das Unidades Educativas participantes.

IDENTIFICAÇÃO DO/A ENTREVISTADO/A

Nome:

Idade:

Roteiro de Entrevista com a Gerente de Formação Permanente da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Foco 1: Trabalho na Escola – desafios

Diante das finalidades para o trabalho de ensino nas escolas da rede municipal deste município, quais aspectos você considera relevantes para definir os objetivos da formação dos profissionais? Você diria que estes aspectos estão sendo no momento a base das definições?

Foco 2: Condições para o Planejamento da Formação

Para desenvolver um trabalho de formação, qual a estrutura mobilizada – consultores, interlocutores, pessoal, espaço, recurso financeiro, material? Ela é estável ou muda muito? Quais condições você considera necessárias para um bom trabalho de formação? (em termos de planejamento, desencadeamento, desenvolvimento, sistematização?)

Foco 3: Na Rede de Florianópolis, o que é fundamenta na formação

Para você o que é/deve ser, na atualidade, central para a formação dos profissionais? Há inter-atuação de departamentos da Secretaria para a formação?

Foco 4: A política para a ERER, fomentada mais recentemente pelas medidas em Leis 10.639/03 e 11.645/08

O que você destacaria, a partir de sua atuação, sobre a ERER na rede de ensino de Florianópolis?

Complementos

- Para você, qual a relevância da EREER na educação escolar?
- Qual o formato da formação, existem carências e lacunas?
- Há sistematização para os profissionais e os gestores? Você acha que já há uma cultura de EREER na rede ou ainda é um fragmento?
- Vocês, enquanto secretaria, tem presente as possibilidades de uma articulação mais permanente com as Universidades que os contatos nos momentos dos cursos?

Foco 5: Sua inserção na EREER

Como você chegou a trabalhar aqui na Gerência de Formação Permanente e que destaques você pode nos contar a partir deste trabalho?



APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS SUPERVISORES ESCOLARES

Universidade Federal de Santa Catarina
 Centro de Ciências da Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Linha de Pesquisa – Ensino e Formação de Educadores
 Projeto: **QUANDO A LEI NÃO BASTA: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES/AS DE SÉRIES INICIAIS SOBRE DIVERSIDADE ÉTNICORACIAL NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS**

Orientadora: Profa. Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva
 Mestranda: Renata Batista Garcia Fernandes

Proposta de Instrumento Metodológico de Pesquisa – Entrevista
 Participantes: Supervisores/as Escolares do Município de Florianópolis

Cara/o Supervisor/a Escolar,

Você está sendo convidado a participar como voluntário na pesquisa: **QUANDO A LEI NÃO BASTA: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES/AS DE SÉRIES INICIAIS SOBRE DIVERSIDADE ÉTNICORACIAL NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS**. Esta pesquisa tem como objetivo analisar o impacto das políticas de ação afirmativa para afrodescendentes, em especial a implementação da Lei Federal 10.639/03 que foi acrescida tornando-se a Lei 11.645/08 na estrutura curricular prescrita e *na ação* nas séries iniciais da rede municipal de Florianópolis. Pretende-se compreender as articulações existentes entre as prescrições legais e curriculares e a prática pedagógica tomando como objeto de análise a organização do trabalho pedagógico de um grupo de professoras das séries iniciais. Para realizá-la farei entrevistas com a Gerência de Formação Permanente, Supervisores/as Escolares e

Professores/as das Séries Iniciais. No caso de aceitar fazer parte desta pesquisa asseguro-lhe que seu nome não será divulgado.

IDENTIFICAÇÃO DO/A ENTREVISTADO/A

Nome:

Idade:

Quanto tempo atua como supervisora:

Onde atua/atuou:

Você desenvolve alguma outra atividade sistemática?

Qual?

Quantas horas semanais?

É remunerada?

Formação acadêmica:

Em que?

Onde se formou e quando?

Possui formação em níveis de pós-graduação:

Em que?

Onde realizou e quando?

Foco 1: O trabalho do supervisor escolar

Nesta Unidade Educativa – U. E. Fale-nos um pouco sobre seu trabalho. O que faz como supervisora escolar? Quais aspectos você destaca desta função pedagógica.

Foco 2: Relação Supervisor e Gerência de Formação Permanente/Secretaria

) Para você, na atualidade que questões considera fundamentais que estejam presentes na formação dos professores/as de séries iniciais?

As metodologias de formação lhe parecem auxiliar para a formação das professoras?

Há encaminhamentos que chegam na escola, após as atividades de formação? Quais?

Voce considera que há continuidade entre os processos formativos – pela secretaria e aqui na escola?

Como ocorre o encaminhamento de professores/as para as formações nesta U. E.? Como é a dinâmica deste processo entre eles/as?

b) Há momentos de formação na própria U. E.? O que você destacaria sobre o professor/a que participa de atividade formativa e o que não participa?

c) Há momentos de socialização entre a equipe com os representantes que participam de atividades formativas? Com quais finalidades?

Foco 3: Planejamento

a) Como ocorre o planejamento para as séries iniciais nesta U. E.? Há documentação anual/semestral? E como se dá o diálogo com os professores/as para o desenvolvimento/cumprimento do mesmo?

b) Que condições você considera necessárias para que haja um bom planejamento em cada série/ano? Elas existem nesta U. E.?

c) Qual relação vê entre o planejamento e o trabalho junto aos alunos. Considera que está sendo possível desenvolver ou promover, estimular, nesta perspectiva, aqui na escola?

d) Você tem apoio para construir seu trabalho como supervisora?

Foco 4: Currículo Prescrito – Os conteúdos

a) Como são definidos os conteúdos fundamentais a serem aprendidos em cada série? Há decisão coletiva sobre o assunto?

b) O que você considera que guia as definições de conteúdos nesta escola?

c) Qual o papel que cumprem os conhecimentos que são propostos para os estudantes na sua formação?

d) Você considera que um mesmo conteúdo pode sofrer “significações” distintas, entre professor@s, mesmo no momento do planejamento? E quando ocorre...o que vc. Pensa que deve orientar o seu trabalho como supervisora: deve tentar unificar...é possível esta negociação?

d) Há temas que você considera que deveriam aparecer nos planejamentos e que ainda não aparecem?

Foco 5: Currículo na Ação

Você como supervisora consegue ver/perceber como ocorre o movimento de ensino das professoras, ou seja, como você descreveria a prática delas de currículo em ação em comparação ao currículo prescrito?

Foco 6: EREER relacionada aos assuntos anteriores

a) Você tem conhecimento das demandas legais para a EREER? Você as considera relevantes? Explique.

b) Você considera possível o trabalho com EREER nas séries iniciais? O assunto aparece como relevante na seleção de conteúdos dos professores/as?

c) Você acha que a Lei Federal 10.639/03 e 11.648/08 que trata da obrigatoriedade do Ensino de História Africana, afro-brasileira e indígena, aqui em Florianópolis, alcançou a prática dos professores/as em sala de aula? Você considera essas medidas legais relevantes para a educação, por quê?

d) Diante das perguntas que lhes foram feitas, se fosse pensar em uma articulação Demandas Legais em EREER – planejamento – currículo escolar e prática pedagógica, o que você destacaria como avanço e o que destacaria como carência ou lacuna neste processo?

e) Você considera que a EREER é necessária para a formação escolar? Por quê?



APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS
PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA RME

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa – Ensino e Formação de Educadores
Projeto: **QUANDO A LEI NÃO BASTA: A
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE
PROFESSORES/AS DE SÉRIES INICIAIS SOBRE
DIVERSIDADE ÉTNICORACIAL NA REDE MUNICIPAL DE
FLORIANÓPOLIS**

Orientadora: Profa. Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva
Mestranda: Renata Batista Garcia Fernandes

Proposta de Instrumento Metodológico de Pesquisa – Entrevista
Participantes: Professoras das Séries Iniciais do Município de
Florianópolis

DOCUMENTO DE PESQUISA

Caro/a professor/a de Séries Iniciais

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário, na pesquisa: **QUANDO A LEI NÃO BASTA: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES/AS DE SÉRIES INICIAIS SOBRE DIVERSIDADE ÉTNICORACIAL NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS.**

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o impacto das políticas de ação afirmativa para afrodescendentes, em especial a implementação da Lei Federal 10.639/03 que foi acrescida em 2008 tornando-se Lei 11.645/08, na estrutura curricular prescrita e *na ação* nas séries iniciais da rede municipal de Florianópolis. Pretende-se compreender as articulações existentes entre as prescrições legais e curriculares e a prática pedagógica tomando como objeto de análise a

organização do trabalho pedagógico de um grupo de professoras das séries iniciais e relatos de componentes da equipe diretiva das Unidades Educativas participantes.

IDENTIFICAÇÃO DO/A ENTREVISTADO/A

Nome:

Idade:

Quanto tempo atua no magistério das séries iniciais?

Quantas horas semanais?

É efetivo ou funcionário em Caráter Temporário (ACT)?

Formação Acadêmica:

Instituição de formação inicial:

Possui pós graduação? Em que?:

Foco 1: O Trabalho do Professor/a de Séries Iniciais

Fale-nos um pouco sobre o seu trabalho. Quais aspectos você destacaria da tua função pedagógica na série/ano em que atua?

Que condições você considera necessárias para um bom trabalho em sala de aula nas séries iniciais? Elas existem nesta U. E.?

Foco 2: Planejamento

Como é a dinâmica do planejamento desta U. E. ? Vocês documentam o que será realizado em sala de aula? Fale-nos um pouco sobre isso.

Ainda sobre o planejamento, como ocorre o diálogo sobre isso entre professores/as e supervisor escolar nesta U. E.?

Que condições você considera necessárias para que seja feito um bom planejamento?

Qual relação você vê entre o seu planejamento e o seu trabalho junto aos alunos. Considera que é possível planejar e desenvolver o que foi previsto?

Você tem apoio/suporte no desenvolvimento do seu trabalho com os alunos?

Foco 3: Currículo Prescrito/Conteúdos e Formação Continuada

Como são definidos/selecionados os conteúdos para a série/ano em que você atua? Esta decisão é coletiva?

Que temas você (pessoalmente) considera fundamentais que apareçam no seu planejamento na série/ano em que você atua? Estes temas estão presentes nesta seleção realizada pela Unidade?

O que você considera que guia a definição de seleção dos conteúdos para a série/ano em que você atua nesta U. E.? Quais são os elementos que guiam esta definição a cada trimestre ou bimestre?

Sobre a Proposta Curricular publicada em 2008, você tem conhecimento sobre as mudanças propostas neste documento? Você as considera significantes? Por quê?

De acordo com a Gerência de Formação Permanente, a Secretaria de Educação formula e propõe atividades formativas. Este ano você participou de alguma destas atividades? Quais? Como foi?

Você acredita que a formação continuada e permanente contribui para um bom trabalho em sala de aula? Explique.

Como você avalia as ações formativas, eventos e cursos propostos pela Secretaria Municipal de Educação?

Foco 4: Currículo na Ação

Em sua atuação diária como você pensa as metodologias, os instrumentos para trabalhar com os alunos? O que guia as suas escolhas em sala de aula?

Em sua opinião que condições são necessárias para um bom desenvolvimento do planejamento em sala de aula? Estas condições existem no seu espaço de atuação?

Como você organiza os seus planos diários de aula? Como você escolhe diariamente o que vai trabalhar e como organiza os alunos para isso?

Como é o relacionamento entre os alunos em sala durante as aulas? Há situações de conflito? Se sim a que você as atribui e como lida com elas enquanto professor/a?

Foco 5: EREER articulada aos assuntos anteriores (Planejamento, Currículo)

a) Você tem conhecimento das demandas legais em EREER? Você as considera relevantes para as séries iniciais?

b) Você considera possível trabalhar EREER nas séries iniciais? Já realizou algum trabalho sobre o assunto na sua turma? Se sim, como foi? Se, não quais as razões?

c) Você já participou de formação sobre EREER nesta rede? Se sim, qual/is? Como foi? Se não, por quê?

d) Você considera que a EREER é necessária para a formação escolar dos alunos? Por quê?

e) Sabemos que demandas legais como no caso da EREER as leis 10.639/03 e posteriormente 11.645/08 que tratam da obrigatoriedade do ensino de história africana, afro-brasileira e indígena trazem novas demandas para a sala de aula. Que demandas tais definições trazem para o seu trabalho como professor/a? E estas estão sendo supridas ou há carências/lacunas que você queira destacar?

Obrigada por participar!

ANEXOS

**ANEXOS A – APARATO LEGAL SOBRE A ERER EM SANTA
CATARINA E BALANÇO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS
UTILIZADAS EM ERER**

ANEXO 1 - MATERIAIS PESQUISADOS DOS ANOS 2000
SOBRE ERER PRODUZIDOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA – UFSC E UNIVERSIDADE DO ESTADO DE
SANTA CATARINA - UDESC

Quadro 5: Materiais pesquisados sobre ERER na Universidade
Federal de Santa Catarina e Universidade do Estado de Santa Catarina
(Dissertações e Teses)

Instituição	Ano	Autor	Tipo do trabalho/Título
UFSC	2005	Valmir Ari Brito.	Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). A (in) visibilidade da contribuição negra nos grupos de capoeira em Florianópolis.
UFSC	2006	Fábio Garcia	Trabalho de Conclusão de Curso - “Negras pretensões: a presença de intelectuais, músicos e poetas negros nos jornais de Florianópolis e Tijucas no início do século XX”
UFSC	2006	Andréa Aparecida de Moraes Cândido de Carvalho	Dissertação - “As imagens dos negros em livros didáticos de história”
UFSC	2006	Sandra Regina Adão	Dissertação- “Movimento hip hop: a visibilidade do adolescente

			negro no espaço escolar”.
UFSC	2006	Márcio Penna Corte Real	Tese - As musicalidades das rodas de capoeira (s): diálogos interculturais, campo e atuação de educadores”
UFSC	2007	Cristiane Irinéa	Dissertação - “O acesso das crianças negras na educação infantil um estudo de caso em Florianópolis”
UFSC	2007	Raquel Barbosa	Dissertação - “A questão do quesito raça-cor nos prontuários do Programa Sentinela”
UFSC	2010	Joana Célia dos Passos	Tese - “Juventude negra na EJA – Os desafios de uma política pública”
UFSC	2010	José Nilton de Almeida	Tese - “Tessituras da Pele: Juventudes, Relações Raciais e Experiências Sociais”
UFSC	2011	Paula de Abreu Pereira	Dissertação “Educação das Relações Étnico-Raciais: A experiência de uma escola pública estadual de Santa Catarina”

UFSC	2011	Karina de Araújo Dias	Dissertação - “Formação Continuada para a Diversidade Étnico-Racial – Desafios Pedagógicos no Campo das Ações Afirmativas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”.
------	------	-----------------------	--

Instituição	Ano	Autor	Tipo do trabalho/Título
UDESC	2009	Karla Leandro Rascke	Trabalho de Conclusão de Curso - "Resolvo a Mesa que Pelo Menos Houvesse Huma Missa Resada: festas, procissões e celebração da morte na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos em Desterro/SC - 1860 a 1890"
UDESC	2009	Pricila Catarina Hoffmann	Trabalho de Conclusão de Curso - “Negros em São Pedro: Experiências das populações de origem Africana no pós - abolição em São Pedro de Alcântara”
UDESC	200	Willia	Dissertação

	9	n Robson Soares Lucindo	- “Educação no Pós- Abolição: Um estudo sobre as proposta educacionais de afrodescendentes (São Paulo / 1918- 1931)”
UDESC	0 201	ne Gracia Daniela Sebrão	Dissertação - “Presença/Ausência de Africanos e Afrodescendentes nos Processos de Escolarização em Desterro – Santa Catarina (1870 - 1888)”

ANEXO 2 – LEI MUNICIPAL DA CIDADE DE
FLORIANÓPOLIS/SC Nº 4446, DE 5 DE JULHO DE 1994

LEI MUNICIPAL 4446 DE FLORIANÓPOLIS

INSTITUI A INCLUSÃO DO CONTEÚDO “HISTÓRIA
AFRO-BRASILEIRA NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE FLORIANÓPOLIS E DÁ OUTRAS
PROVIDÊNCIAS.

Faço saber a todos os habitantes do Município de Florianópolis, que a Câmara de Vereadores aprovou e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º - As escolas da rede municipal de ensino incluirão no programa das disciplinas de Estudos Sociais, História e Geografia o conteúdo "História Afro-Brasileira".

Art. 2º - A inclusão deste conteúdo será destinada às crianças da pré-escola e de todas as séries do 1º Grau.

Art. 3º - No ensino do conteúdo "História Afro-Brasileira", evidenciado nos artigos anteriores, devem ser salientados os seguintes aspectos:

§ 1º Valorização dos aspectos políticos, históricos e sociais da cultura negra, assim como dos aspectos que evidenciam a contribuição dos indivíduos afro-brasileiros para a construção do país;

§ 2º Que o enfoque deste ensino seja sob o ângulo da história crítica - que contextualiza a multiracialidade da sociedade brasileira - e não sob o ângulo da história convencional;

§ 3º Que o material didático para esta finalidade seja elaborado com base em dados reais, consultando, sempre que necessário, pesquisadores, organizações culturais negras e militantes do movimento negro do Estado e do País;

§ 4º Que contextualize a partir dos fundamentos filosóficos da história e da cultura negra a importância dada à democratização da vida social, à preservação ecológica, ao respeito à criança, ao idoso e à mulher.

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

§ Único - O tema em pauta visa, sobremaneira, a fazer com que o estudo da "História Afro-Brasileira" contribua para o resgate da cidadania e da identidade dos afro-brasileiros, assim como estimule a

melhoria da qualidade das relações sociais entre os homens de todas as raças.

Art. 5º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, passando a ser aplicada a partir do ano letivo de 1994.

Art. 6º - Revogam-se as disposições em contrário.

DOE – 11/07/94

Paço Municipal em Florianópolis, aos 5 de julho de 1994.

SÉRGIO JOSÉ GRANDO – PREFEITO MUNICIPAL

ANEXO 3 – LEI MUNICIPAL DA CIDADE DE
TUBARÃO/SC Nº 1868/94, DE 13 DE SETEMBRO DE 1994

INSTITUÍA INCLUSÃO DO CONTEÚDO DE HISTÓRIA
AFRO-BRASILEIRA NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS
MUNICIPAIS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O Prefeito Municipal de Tubarão, SC, faz saber a todos os habitantes deste Município que a Câmara de Vereadores aprovou e ele sanciona a seguinte lei:

Art. 1º - As escolas da rede municipal de ensino incluirão no programa das disciplinas de Estudos Sociais, História e Geografia, o conteúdo de História Afro-Brasileira.

Art. 2º A inclusão deste conteúdo será destinado às crianças da pré-escola e de todas as séries do 1º grau.

Art. 3º - No ensino do conteúdo de História Afro-Brasileira, evidenciado nos artigos anteriores, devem ser salientados os seguintes aspectos:

I – A valorização dos aspectos políticos, históricos e sociais da cultura negra, assim como dos aspectos que evidenciam a contribuição dos indivíduos Afro-Brasileiros para a construção do País;

II – Que o enfoque deste ensino seja sob o ângulo da história crítica, que contextualiza a multirracionalidade da sociedade brasileira, e não sob o ângulo da história convencional;

III – Que o material didático para esta finalidade, seja elaborado com base em dados reais, consultando sempre que necessário, pesquisadores, organizações culturais negras e militantes do Movimento Negro do Estado e do País.

IV – Que contextualize, a partir dos fundamentos filosóficos da história e da cultura negra, a importância dada a democratização da vida Social, preservação ideológica, o respeito à criança, ao idoso e à mulher.

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

Parágrafo Único – O tema em pauta visa sobremaneira, fazer com que os estudos da História Afro-Brasileira, contribua para o resgate da cidadania e da identidade dos Afro-Brasileiros, assim como estimulem a melhoria da qualidade das relações sociais entre homens de todas as raças.

Art. 5º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Tubarão, 13 de setembro de 1994.

IRMOTO JOSÉ FEUERSCHUETTE

Prefeito Municipal de Tubarão

ANEXO 4 – LEI MUNICIPAL DE CRICIÚMA/SC Nº 3.410,
DE 04 DE ABRIL DE 1997

INSTITUI A INCLUSÃO DO CONTEÚDO HISTÓRIA
AFRO-BRASILEIRA NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE CRICIÚMA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

Origem: Poder Legislativo
Procedência: PL 83/96

Art. 1º As Escolas da Rede Municipal de Ensino incluirão no Programa das disciplinas de Estudos Sociais, História e Geografia o conteúdo HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA.

Art. 2º A inclusão deste conteúdo será destinado às crianças da pré-escola e de todas as séries do 1º grau.

Art. 3º No ensino do conteúdo HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA, evidenciado nos artigos anteriores, devem ser salientados os seguintes aspectos:

I – A valorização dos aspectos políticos, históricos e sociais da cultura negra, assim como dos aspectos que evidenciam a contribuição dos indivíduos Afro-Brasileiros para a construção do País;

II – Que o enfoque deste ensino seja sob o ângulo da história crítica, que contextualiza a multirracialidade da sociedade brasileira, e não sob o ângulo da história convencional;

III – Que o material didático para esta finalidade, seja elaborado com base em dados reais, consultando sempre que necessário, pesquisadores, organizações culturais negras e militantes do Movimento Negro do Estado e do País.

IV – Que contextualize, a partir dos fundamentos filosóficos da história e da cultura negra, a importância dada à democratização da vida Social, preservação ecológica, o respeito as crianças, ao idoso e à mulher.

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

Parágrafo Único – O tema em pauta visa sobremaneira, fazer com que os estudos da “História Afro-Brasileira”, contribua para o resgate da cidadania e da identidade dos Afro-Brasileiros, assim como, estimulem a melhoria da qualidade das relações sociais entre homens de todas as raças.

Art. 5º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, passando a ser aplicada a partir do ano letivo de 1997

Art. 6º Revogam-se as disposições em contrário.

Câmara Municipal e Criciúma, 04 de abril e 1997.

AGECI MENDES XAVIER

Presidente

ANEXO 5 – LEI MUNICIPAL DA CIDADE DE ITAJAÍ/SC
Nº 3761, DE 19 DE JUNHO DE 2002

ALTERA A LEI Nº 2830/93, DE 21 E SETEMBRO DE 1993

JANDIR BELLINI, Prefeito Municipal. Faço saber que a Câmara Municipal de Itajaí votou e aprovou, e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Os artigos 1º, 2º, 3º e 4º da Lei Municipal nº 2.830, de 21 de setembro de 1993, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 1º - As escolas da Rede Municipal de Ensino incluirão no Programa Multidisciplinar o conteúdo de Cultura Afro-Brasileira.

Art. 2º - A inclusão deste conteúdo está destinado aos estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Art. 3º - No ensino de conteúdo de Cultura Afro-Brasileira, evidenciado nos artigos anteriores, devem ser salientados os seguintes aspectos:

I – Valorização dos aspectos políticos, históricos, culturais e sociais da população afro-brasileira, assim como aspectos que evidenciem a contribuição deste grupo étnico para a construção do país;

II – que o enfoque deste ensino seja sob o ângulo da história crítica, contextualizada a multiétnica e a sociedade brasileira;

III – que o material didático para esta finalidade seja elaborado com base em dados reais, consultando, sempre que necessário, pesquisadores, organizações culturais e representantes de movimentos afro-brasileiros;

IV – que contextualize, a partir dos fundamentos filosóficos da história e cultura Afro-Brasileira, sua importância à democratização da vida social, a preservação ecológica, o respeito à criança, ao idoso e à mulher.

Art. 4º - Caberá à Secretaria de Educação incluir no programa regular de formação continuada de seus professores do Ensino

Fundamental e de Educação Infantil, o conteúdo “Cultura Afro-Brasileira”, de modo a contribuir para o resgate da cidadania e identidade dos afrodescendentes, com carga horária compatível com esta formação”.

Art. 2º Esta Lei entrará em vigor a partir de sua data de publicação.

Art. 3º - Revogam-se as disposições em contrário.

2002

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAJAÍ, 19 DE JUNHO DE

JANDIR BELLINI
Prefeito Municipal

ANEXO 6 – RESOLUÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS

MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Publicada em Diário Oficial do Município nº21 de 01 de julho de 2009.

RESOLUÇÃO Nº. 02 /2009

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

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS, no uso de suas atribuições legais conforme o capítulo II, Art. 3º, inciso VI do

Regimento Interno, considerando o disposto na Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e Lei

11.645 de março de 2008 que alteram a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Parecer

CNE/CP nº 003/2004, de 10 de março de 2004 e Parecer CNE 02/07 de 31 de dezembro de 2007,

e a Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004, e tendo em vista a deliberação em Sessão Plenária do dia 29 de abril de 2009.

RESOLVE:

Art. 1º Instituir as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-

Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira, Africana e Indígena nas instituições educativas da Rede Municipal do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação

Infantil (municipal, particulares, comunitárias e confessionais ou filantrópicas), integrantes do Sistema Municipal do Ensino.

Art. 2º A Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira,

Africana e Indígena terá como objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como,

valores que eduquem os cidadãos quanto à pluralidade étnico-raciais, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade na busca da consolidação da democracia brasileira e corrigir posturas e atitudes que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 3º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena serão ministrados no âmbito de todos as disciplinas e componentes do currículo, considerando o que orientam as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais.

Art. 4º No ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, a Educação das Relações Étnico-Raciais deverá ser desenvolvida no cotidiano das unidades educativas, a fim de:

I - proporcionar aos professores, estudantes e crianças, condições para pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidades por relações étnico-raciais que valorizem e respeitem as diferenças;

II - divulgar a importância dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira;

III - promover a participação de diferentes grupos étnico-raciais e da comunidade em que se insere a unidade educativa, sob a coordenação de professores, na elaboração e vivência de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade étnico-racial.

Art. 5º As unidades educativas do Sistema Municipal de Ensino deverão contemplar, em seu Projeto Político-Pedagógico, referências de combate ao racismo e à discriminação racial, por meio da inclusão de:

I - conteúdos, conceitos, atitudes e valores a serem desenvolvidos na Educação das Relações

Étnico-Raciais e no estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena;

II - estudos, mapeamento e análise de indicadores, bem como, atividades que possibilitem o reconhecimento da importância da diversidade para a construção de relações étnico-raciais democráticas;

III - estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos professores, estudantes e crianças, problematizando-a permanentemente, valorizando aprendizagens significativas vinculadas às relações étnico-raciais;

IV - práticas pedagógicas de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação de africanos e indígenas e seus descendentes na história mundial e na história do Brasil.

Art.6º O Sistema Municipal de Ensino através das entidades mantenedoras, para assegurar a

Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e

Indígena, deverá garantir às unidades educativas:

I - condições materiais e financeiras, assim como de acervo documental referente à legislação educacional específica, material bibliográfico e didático necessários;

II - formação continuada para profissionais de educação, com vistas à efetivação de práticas

pedagógicas, cujo foco seja a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e

Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena.

Art.7º O Sistema Municipal de Ensino deverá estabelecer canais de comunicação e interação com

as entidades dos Movimentos e grupos culturais negros e indígenas, Núcleos de Estudos Afro-

Brasileiros e indígenas e instituições formadoras de professores, com a finalidade de buscar

subsídios e trocar experiências para o desenvolvimento da proposta pedagógica, planos e projetos de aprendizagem.

Art.8º O Sistema Municipal de Ensino incentivará pesquisas sobre processos educativos orientados

por valores, visões de mundo e conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma

natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas e metodológicas para a educação.

Art.9º A Secretaria Municipal de Educação promoverá ampla divulgação dessa Resolução, bem

como atividades periódicas, com exposição, mostras e seminários de avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem.

Parágrafo único. Os resultados obtidos com atividades mencionadas no caput deste artigo serão

comunicados aos órgãos competentes quando requeridos.

Art.10. Caberá as instituições educativas e seus profissionais, cumprirem as determinações desta resolução.

Art.11. Caberá à Secretaria Municipal de Educação, orientar, apoiar e supervisionar,

sistematicamente, as atividades desenvolvidas pelas unidades educativas integrantes do Sistema

Municipal de Ensino relativas ao cumprimento do disposto nesta Resolução.

Art.12. Caberá ao Conselho Municipal de Educação fiscalizar a Secretaria Municipal de Educação,

bem como, as unidades educativas, no cumprimento do disposto nesta Resolução.

Art.13. As instituições educativas terão até o final de 2009, para incorporar em seu projeto

político-pedagógico, a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura

Africana, Afro-Brasileira e Indígena.

Art.14. Os casos omissos nesta Resolução serão apreciados e resolvidos pelo Conselho Municipal de Educação.

Art.15. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Florianópolis, 29 de abril de 2009.

Professor Lourival José Martins Filho

Presidente do Conselho Municipal de Educação

**ANEXOS B – APARATO LEGAL SOBRE ERER EM ÂMBITO
NACIONAL**

ANEXO 6 – LEI FEDERAL Nº 10.639, DE 09 DE JANEIRO
DE 2003

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182ª da Independência e 115ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

ANEXO 7 – LEI FEDERAL Nº11.645, DE 10 DE MARÇO DE
2008

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“[Art. 26-A.](#) Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008