



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
CÉLIA DE JESUS ALVES**



**FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE/MS:
UMA ANÁLISE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA A LEI N°. 10.639/2003 PARA AS
ESCOLAS DO MUNICÍPIO.**

**Campo Grande/MS
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
CÉLIA DE JESUS ALVES**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE/MS:
UMA ANÁLISE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA A LEI N°. 10.639/2003 PARA AS
ESCOLAS DO MUNICÍPIO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Educação, da Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de
Campo Grande, como exigência para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e
Diversidade.

Orientadora: Prof. Dr. Bartolina Ramalho Catanante.

Campo Grande/MS
2020

A478f Alves, Célia de Jesus.

Formação continuada da rede municipal de Campo Grande/MS: uma análise sobre a implementação da a lei n°. 10.639/2003 para as escolas do município. / Celia de Jesus Alves. Campo Grande, MS: UEMS, 2020.

130 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante.

1. Formação Continuada. 2. Lei 10.639/2003. 3. Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. I. Catanante, Bartolina Ramalho II. Título

CDD 23. - ed. 344.07

CÉLIA DE JESUS ALVES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE/MS:
UMA ANÁLISE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA A LEI N.º. 10.639/2003 PARA AS
ESCOLAS DO MUNICÍPIO.**

Defesa de Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de Formação: Formação de Educadores e Diversidade.

Aprovado em ____/____/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Bartolina Ramalho Catanante (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira (Titular interno) Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva (Titular externo)
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

AGRADECIMENTO

Agradeço ao bondoso Deus, que nos deu a vida e razão para viver.

Aos meus pais, José Alves dos Santos (*In memorian*) e Farides Maria de Jesus dos Santos, por serem a parte mais linda daquilo que me constitui;

À minha doce e amada filha, Anna Liz, pelo amor e incentivo.

Ao companheiro Jorge Luiz, pela compreensão da minha necessária ausência nessa caminhada.

Aos meus irmãos e irmãs, seus respectivos cônjuges, filhos e filhas: Marivalda, Marlene, Marli, Amarilda, Alvim, Gildásio e Sueli, por terem possibilitado minha passagem para chegar onde estou.

À amiga Pamela, por me presentear com a presença e amizade! Agradeço a Deus por tê-la colocado em meu caminho.

À minha orientadora Prof.^a. Dr.^a Bartolina pelo carinho, pela insistência e pela troca, mas sobretudo por me tornar mais humana;

À Prof.^a. Dr.^a Eliane Greice Davanço Nogueira e Prof.^o Dr.^o Paulo Vinicius Baptista da Silva, pelas considerações e reflexões feitas na qualificação. GRATIDAO!

A todos os amigos e amigas que fizeram parte da minha caminhada na vida, no trabalho e na formação acadêmica.

Há de existir alguém que lendo o que eu escrevo dirá...
isto é mentira, mas as misérias são reais
Carolina Maria de Jesus

RESUMO

A presente pesquisa de dissertação tem o objetivo de investigar as propostas de formação continuada ofertadas pela Secretária Municipal de Educação de Campo Grande/MS (SEMED), para a implementação da Lei nº. 10.639/2003 nas escolas públicas de toda Rede Municipal Ensino (REME) da cidade, uma vez que essa legislação, altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN nº. 9394/1996) e institui a obrigatoriedade do ensino de história, cultura afro-brasileira e africana estabelecendo Diretrizes Curriculares para educação nacional. E assim analisar, seus procedimentos e atuação no sentido de cumprimento da normativa para suas unidades de ensino. A pesquisa parte da compreensão de que a REME é *locus* de formação, e a SEMED como órgão responsável em executar e promover a Lei nº. 10.639/2003, voltada para auxiliar a atuação dos professores em sala de aula, deste modo, aprofundar o conhecimento sobre a diversidade étnico-racial, assumindo um posicionamento político de combate ao racismo e preconceito sobre a cultura e população negra. Ressalta-se que esta pesquisa compreende formação continuada como programas e/ou propostas estruturadas e oferecidos após a graduação, em que pese rever os conhecimentos e adquirir novos, para assim, refletir sobre as práticas dos docentes. Salienta-se que essa pesquisa foi realizada mediante revisão de literatura, levantamento de dados, análises de legislações educacional nas esferas municipal, estadual e federal. Também se pautou em consultas e investigação sobre a formação continuada ofertada e divulgadas nos endereços eletrônicos da SEMED, da Divisão de Educação e Diversidade (DED) e do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero (NURERG). O desenvolvimento desta dissertação apresenta como produto uma proposta de formação continuada, que prevê encontros formativos sistemáticos com os professores de uma escola municipal no sentido de conhecer e valorizar a história e a cultura negra, como vistas a combater o racismo e o preconceito dentro do ambiente escolar.

Palavras-chave: Formação Continuada. Lei nº. 10.639/2003. Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

ABSTRACT

The present dissertation research aims to investigate the proposals for continuing education offered by the Municipal Secretary of Education of Campo Grande / MS (SEMED), for the implementation of Law no. 10,639 / 2003 in public schools in the entire Municipal Education Network (REME) of the city, since this legislation alters the Law of Guidelines and Basis for National Education (LDBEN n°. 9394/1996) and institutes the mandatory teaching of history, Afro-Brazilian and African culture establishing Curriculum Guidelines for national education. And so to analyze, its procedures and performance in order to comply with the regulations for its teaching units. The research starts from the understanding that REME is the locus of formation, and SEMED as the body responsible for executing and promoting Law n°. 10.639/2003, aimed at assisting the performance of teachers in the classroom, thus deepening knowledge about ethnic-racial diversity, assuming a political position to combat racism and prejudice against black culture and population. It is noteworthy that this research comprises continuing education as programs and / or proposals structured and offered after graduation, in spite of reviewing knowledge and acquiring new ones, in order to reflect on the practices of teachers. It should be noted that this research was carried out through literature review, data collection, analysis of educational legislation at the municipal, state and federal levels. It was also guided by consultations and research on the continuing education offered and posted on the electronic addresses of SEMED, the Division of Education and Diversity (DED) and the Center for Ethnic-Racial and Gender Relations (NURERG). The development of this dissertation presents as a product a proposal for continuing education, which provides for systematic training meetings with teachers from a municipal school in order to know and value black history and culture, in order to combat racism and prejudice within the school's environment.

Keywords: Continuing Education. Law n°.10. 639/2003. Municipal Education Network of Campo Grande/MS.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Classificação segundo Índice de Desenvolvimento Humano dos municípios (2010)	90
Quadro 2. Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes	91
Quadro 3. População por situação do domicílio por cor e raça, Mato Grosso do Sul e Campo Grande	92
Quadro 4. Estudantes negros das regiões de Campo Grande em 2010	94
Quadro 5. Formações e recursos: NURERG	98
Quadro 6. Blog – DED: Publicações do DED/NURERG para a Educação das Relações Étnico-racial	103

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa da localização do município de Campo Grande	82
Figura 2. Planta com a localização da região de Olho D'água e da área de Tia Eva (1910)	86
Figura 3. Rua 26 de agosto de 1955- Procissão Religiosa	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. População não alfabetizados de Campo Grande (cor e raça)	93
---	----

ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ARCA – Arquivo Histórico de Campo Grande

CONAE- Conferência Nacional de Educação

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 – CF/1988

DATASUS - Departamento de informática do Sistema Único de Saúde do Brasil

DED - Divisão de Educação e Diversidade

DCN-ERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais.

DF – Distrito Federal

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEI's- Escolas de Educação Infantil

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ERER - Educação para as Relações Étnico-raciais

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNB - Frente Negra Brasileira

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

GEPPEHER – Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Planejamento Educacional e Formação de Professores para a Educação das Relações Étnico-Racial

GT – Grupo de Trabalho.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IHGMS - Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul

INEP – Instituto Nacional de Educação e Pesquisa

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

NURERG - Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PEE – Plano Estadual de Educação

PLANURB - Agencia Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano

PME – Plano Municipal de Educação

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PNI/ERER - Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFEDUC – Programa de Mestrado Profissional em Educação

PT – Partido dos Trabalhadores

REME – Rede Municipal de Ensino

SEMED – Secretária Municipal de Educação

TEN - Teatro Experimental do Negro

UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UF – Unidade Federativa

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA	26
1.1 Sobre a Formação Inicial e Continuada: Aspectos histórico	26
1.2 Sobre a Formação Continuada: Alguns marcos legais	31
1.3 Sobre a Formação Continuada da Rede Municipal de Educação de Campo Grande/MS	40
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	45
2.1 As Relações Étnico-Raciais: Um breve levantamento histórico	45
2.2 A Lei nº 10.639/2003: Outros marcos legais e orientações	56
2.3 A importância da Formação Continuada para Educação das Relações Étnico-Raciais	69
2.3.1 O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	77
CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE: FALAS E SILÊNCIOS SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	81
3.1 A presença do Negro na formação da "Cidade Morena"	81
3.2 A população Negra de Campo Grande: Um breve levantamento do perfil histórico dos estudantes da rede pública municipal de educação	89
3.3 Sobre a implementação da Lei nº. 10.639/2003 na Rede Municipal de Educação de Campo Grande e o Núcleo de Formação para a Diversidade: Falas e Silêncios	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	112
ANEXO A	118
ANEXO B	122

INTRODUÇÃO

(...) quanto a mim considero-me parte da matéria investigada.
Abdias do Nascimento¹

A presente pesquisa está inserida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Campo Grande, MS, e vincula-se à linha de pesquisa Formação de Professores e Diversidade. Apresenta como objetivo analisar as orientações e ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no que tange a formação continuada de professores da Rede Municipal de Educação (REME), em atendimento a Lei nº.10.639/2003 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” (BRASIL, 2003, n/p.).

Faz-se necessário destacar que o interesse pelo objeto desta pesquisa, surge e relaciona-se intimamente com a trajetória de vida da autora, assim, importa-nos situar aqueles e aquelas que venham a realizar a leitura desta pesquisa, sobre o lugar de onde eu, a autora fala, afinal não é possível ler “texto” sem ler contexto. Assim, conhecendo meu lugar de fala, poderá ser orientado, portanto, no entendimento das escolhas e intencionalidades contidas neste trabalho. Parto das histórias que moldam a minha vida, isto é, ainda que seja um texto científico, traz na sua essência a íntima relação com as histórias, construções, percursos e desafios por mim vividos até aqui. Os estudos desenvolvidos, em especial a pesquisa do mestrado, são reflexos das condições objetivas e subjetivas que marcam, de modo singular minha trajetória.

No tocante aos aspectos pessoais, a justificativa se dá pelas circunstâncias de tratamentos desiguais experimentados, que se estenderam da infância à vida adulta, dentre eles a trajetória escolar. Na infância, acompanhava a participação entusiasmada de minha mãe, irmãs e irmãos mais velhos nos movimentos sociais apoiados pela vertente de esquerda da igreja católica,

¹ Franca/SP, em 14 de março de 1914. Ainda jovem, deixa a cidade rumo à capital, onde atuou como militante do movimento negro. Compreender uma determinada realidade que nos é apresentada faz-se necessário que tenhamos uma visão do contexto na qual está se insere, assim, faço uso da introdução para além de apresentar o tema tratado neste trabalho, também para discorrer sobre os caminhos que me levaram até a realização desta pesquisa, ponto por onde começo.

fundados nos princípios da teologia da libertação². Assim, a partir dos estudos e discussões presentes naqueles espaços populares, inicia as bases que me fizeram entender, ainda que de forma incipiente, as marcas das desigualdades sociais e com isso, perceber o meu lugar de pertencimento.

Indagações e reflexões que foram tomando significado a partir do engajamento no grupo de jovens dos movimentos aqui mencionados, das leituras realizadas e, sobretudo, de um olhar mais atento e crítico sobre a minha própria experiência enquanto menina negra e pobre. Nesse sentido, o espaço escolar apresentou-se como palco principal das situações de exclusão e preconceito, determinadas pela minha cor e condição social. Foi nesse espaço e, a partir das relações ali construídas, que me senti impactada e atravessada com as formas desiguais no trato com as pessoas negras.

Em especial, destaco às exigências da ditadura estética, como menina mulher negra vivenciei minha identidade étnica violada, agredida pela impregnação de conceitos e paradigmas sobre o belo, em uma sociedade racista. Vozes nas quais, silenciam a mulher negra e impõem os visuais forçosos dos cabelos alisados, dos lábios finos e nariz afilado, dentre outras características físicas, que concluem por subjugar mulher negra a um lugar subalterno na sociedade. Situações violentas dessa natureza mutilam aquilo que é entendido como cultura do outro. E a escola necessita estar preparada para tratar temas que abordam a pluralidade.

Ademais, para a grande maioria dos envolvidos no processo da educação escolar, as questões ligadas as relações étnico-raciais não são consideradas, assim, as instituições escolares e os processos educacionais pensados para os estudantes enviesam suas relações e práticas por concepção preconceituosa, naturalizada pelo discurso da “democracia racial³”. Observo, que ainda é cristalizado no ambiente escolar a manutenção da crença de subalternidade do grupo negro. Hoje, tendo como base a minha própria trajetória, começo a perceber os limites das relações estabelecidas nos espaços escolares. Esse percurso de escolarização simboliza o desejo

² A Teologia da Libertação é um movimento sócio eclesial que surgiu dentro da Igreja Católica na década de 1960 e que, por meio de uma análise crítica da realidade social, buscou auxiliar a população pobre e oprimida na luta por direitos. BOFF, Leonardo. Teologia do cativo e da libertação. Petrópolis: Vozes, 1998.

³ O termo “democracia racial” ganha espaço na discussão acadêmica, a partir dos trabalhos de Gilberto Freyre, mais especificamente após o autor publicar Casa Grande & Senzala (1933), onde considerou a constituição do povo brasileiro como sendo produto do processo de equilíbrio de antagonismos, a saber, "a fusão harmoniosa de tradições diversas, ou antes antagonicas, de cultura". Bernardino, Joaze. Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil. Revista Estudos Afro-Asiáticos. vol.24 no.2 Rio de Janeiro. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2002000200002#texto>. Acesso em: novembro de 2019.

constante de marcar positivamente os professores apresentando bons resultados nos estudos e tentar ser percebida e elogiada.

Mostrar que a condição de menina negra, não me colocava como inferior aos outros, essas questões aqui levantadas, justificam-se por revelar as muitas histórias de pessoas negras que foram desconsideradas e silenciadas, e não como trauma ou impedimento para a minha formação. Entretanto, só pude compreender esse movimento, esses sentimentos, um pouco mais tarde. Hoje, seguramente, minha história coloca luzes ao caminho que trilho nos estudos. Reporto-me ao magistério, no ensino médio, momento em que me despertou o interesse por aprofundar em conhecimentos que respondessem as práticas excludentes da escola e, em especial a naturalização da invisibilidade das pessoas negras.

Deste modo, passei a perceber a importância de se pautar um rigoroso e consistente debate no espaço escolar, na perspectiva da construção de relações sociais justas, humanas e coletivas. Nas vivências profissionais, as experiências e evidências percebidas como professora, na sala dos professores geraram algumas provocações, ao perceber que muitos colegas professores e professoras nos momentos de socialização, mostravam-se seletivos e descreviam de modo muito “natural”, as formas de tratamentos desrespeitosos com as crianças negras.

Além da existência de tratamentos hierárquicos na relação com as crianças negras e não negras, privilegiando quase sempre a criança não negra. Assim, desde o curso do magistério, estendendo-se pela graduação e especialização, por diferentes fontes, pautou-se a questão docência como uma prática investigativa, sendo esta, condição fundamental para professores e professoras desenvolverem uma postura reflexiva, autônoma e crítica, diante da realidade de modo a atuar e intervir em seu contexto de maneira consciente, com vistas a transformá-la.

O que marca de sobremaneira meu pensamento sob esse aspecto do trabalho docente, muito em função desse entendimento que busquei aproximação com o universo da formação de professores chamando a atenção para a diversidade. Minhas aprendizagens e práticas como supervisora escolar influenciaram de forma propositiva sobre o meu modo de agir e pensar no âmbito da atuação profissional, bem como, no âmbito da formação acadêmico, desenvolvendo em mim a exercício de indagar, formular hipóteses, buscar soluções com relação ao que eu observava e vivenciava no percurso da prática profissional.

Essa inquietação, torna mais constante, a partir do meu efetivo trabalho como professora no Ensino Fundamental I e posteriormente, sendo supervisora escolar na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, levou-me a interessar por participar, em 2017, da seleção do

programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Além disso, a opção por pensar não apenas nas práticas, mas também nas políticas, esteve relacionada ao fato de, durante o meu curso de graduação, não ter tido a oportunidade de discutir as políticas educacionais de maneira aprofundada, principalmente aquelas que diziam respeito à educação e diversidade, sobretudo a formação continuada de professores e a diversidade étnico-racial.

Portanto, considero determinante avançar, nos sentimentos, impressões e entendimentos individuais, para a compreensão e ação num sentido mais amplo e coletivo. Qualquer fenômeno social precisa ser compreendido na sua conexão com a totalidade. Sendo assim, o desafio desta pesquisa é, a partir da análise dos mecanismos gerais de organização da sociedade atual, produtores de várias formas de desigualdades, refletir sobre as possíveis contradições presentes no debate da implementação das políticas de ações afirmativas para o negro brasileiro. E, ao mesmo tempo, perceber em que medida essas políticas favorecem ou obstaculizam a luta contra as desigualdades sociais.

Desta forma, alguns elementos e questões se apresentam como centrais para a análise. Estes norteiam os estudos que estamos desenvolvendo e nos permitem avançar em uma maior aproximação do tema com a centralidade da investigação. O objetivo desse trabalho é investigar as políticas de implementação da Lei nº. 10639/2003 e suas diretrizes curriculares, a partir das estratégias de formação continuada propostas e desenvolvidas pela Secretária Municipal de Educação (SEMED) do município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul (MS).

Importa destacar, que a compreensão formação continuada contemplado nessa pesquisa trata-se de programas ou propostas de formação estruturadas e oferecidas após a graduação, em que pese rever os conhecimentos, adquirir novos, refletir sobre suas práticas e promover discussões com seus pares, isto é, como afirma Gatti (2008, p. 57), “tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação”. De acordo com Moreira (2002, p.54), “a formação continuada é uma necessidade intrínseca à atuação do professor e, por isso, um direito que precisa ser respeitado (re)conquistado e ampliado diariamente”.

Como fontes de pesquisa para essa dissertação, apresenta-se as pautas da Lei nº. 10639/2003 e seu lugar na agenda política da educação brasileira, a partir da discussão do percurso histórico das lutas e mobilizações do movimento negro, normativas e orientações com destaque para a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394/1996. Recorre-se também, as reflexões aprofundadas sobre as

bases que orientam a implementação da Educação para as Relações Étnico-Racial nas escolas e a obrigatoriedade ao estudo e ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Igualmente importante são as estratégias desenvolvidas para formação continuada de professores para os docentes da REME/SEMED de Campo Grande/MS em relação à Lei nº. 10.639/2003.

Trata-se, portanto, da análise de uma política pública educacional, na qual insere-se uma política de ação afirmativa, que objetivam a reparação e a redução das desigualdades, e situa-se como uma investigação de caráter qualitativo em educação afim de verificar em que medida os dispositivos legais e os objetivos previstos estão sendo atendidos, possibilitando assim uma visão em que seja possível reconhecer não apenas os avanços conquistados, mas também os impasses colocados.

Nesse sentido é importante observar, de forma atenta, o campo da formação continuada oferecida pela SEMED e, por conseguinte, a percepção de educação escolar quanto a abordagem política pedagógica da diversidade étnico-racial para as escolas públicas municipais. A pesquisa pretende ainda, compreender o contexto de criação da cidade de Campo Grande, e deste modo perceber a importância da participação pessoas negras, no desenvolvimento da cidade, culminando inclusive no fato do município ter se tornado capital do estado de Mato Grosso do Sul em 1979.

Isso exposto, a pesquisa apresenta dados oficiais sobre a população negra no Brasil, Mato Grosso do Sul e mais especificamente em Campo Grande, igualmente o perfil educativo dos estudantes negros, no sentido de perceber o local onde estão esses estudantes e se o processo de escolarização deles ao qual estão inseridos é o ofertado pela REME. Posto que, a Lei nº. 10.639/2003 promulgue sobre toda a educação nacional, sem distinção entre o público a ser atendido, percebe-se que a mesma é um reconhecimento por parte do Estado brasileiro, de que o racismo e preconceito é existente na sociedade e tais dados expressam esse processo.

É importante ter clareza, que a Lei nº. 10.639/2003, representa a dinâmica da sociedade brasileira, logo sua elaboração e implementação enquanto política educacional, está configurada num processo contraditório. Pois, a normativa legal é a expressão das disputas sociais, uma vez que atende a interesses do modo de produção do capital, no qual a base é a desigualdade e incorpora os anseios da sociedade.

Assim, Thompson (1987) refere-se às legislações como “reguladora” dos conflitos sociais entre grupos antagônicos, identificando que:

[...] “a lei”, enquanto uma lógica da igualdade, sempre deve tentar transcender as desigualdades do poder de classe, ao qual é instrumentalmente atrelada para servi-lo. E “a lei” enquanto ideologia, a qual pretende reconciliar os interesses de todos os graus de homens, sempre deve entrar em conflito com o sectarismo ideológico de classe (THOMPSON, 1987, p. 360-61).

A escola enquanto construção social, expressa as contradições presentes na sociedade, ainda que o papel social da escola para a formação humana, deva atender a dimensão pessoal e profissional dos sujeitos quanto profissional. Destarte é possível delimitar que seu objetivo está forjado organicamente nessa finalidade, a formação ofertada pela escola não é encontrada em outra instituição, é de sua competência a distribuição dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade que consiste na socialização dos saberes sistematizados. Tanto que Hora (2007) aponta que os saberes escolares englobam:

[...] as dimensões científica, técnica, ética e humana: elementos cognitivos (aprendizagem, ensino, habilidades, conhecimentos, capacitação, qualificação) e elementos atitudinais (socialização, disciplina, conduta, disposições). Assim, a passagem pela escola, isto é, o êxito ou o fracasso acadêmico do educando, tem influência relevante, para ele, sobre o acesso às oportunidades sociais da vida em sociedade. (HORA, 2007, p.2).

Portanto, a instituição escola, é lugar de construção e produção coletiva, tem como importante função reorientar suas práticas na perspectiva de combater a discriminação e contribuir para que se desenvolva uma nova maneira de pensar frente as demandas impostas pela diversidade étnico-racial sociedade atual. Assim, é preciso que a escola apropria-se efetivamente do seu papel formativo de despertar o senso crítico de estudantes, oferecendo-lhes condições reais para conviver com as diferenças sociocultural e étnico-racial, em especial a diversidade étnico-racial que, tão significativa e positivamente contribuiu com a história do país, corroborando com o pensamento de Gomes (2003), compete aos educadores,

Compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como esse fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a escola de ser democrática. [...] entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negro e pela comunidade negra. (GOMES, 2003, p. 77).

No tocante a cultura afro-brasileira e africana no ambiente escolar, são tratadas de forma superficial e desprezada do contexto histórico, observa-se, que as práticas de racismo e

preconceito ocorrem inclusive no espaço escolar, assim reverbera ideologias e concepções racistas, oriundas de um pensamento eurocêntrico, que utilizou-se de mecanismos (igreja e ciência por exemplo) para justificar a escravidão dos povos indígenas aqui encontrados e posteriormente, a exploração e comercialização de pessoas sequestradas do continente africano e escravizadas.

Um conceito que é de extrema importância nesta pesquisa, é o de raça, aqui em acordo com o pensamento de Munanga (2015, p.25) no pertinente entendimento de que; “o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação”, em relação ao racismo o autor aponta que “(...) o racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente (...) o racismo no século XXI não precisa mais do conceito de raça, pois se fundamenta sobre novas essencializações”.

O racismo é uma realidade e precisa ser reconhecido e tratado como um problema. Silencioso, velado, ou até mesmo explícito, o racismo é uma das formas mais marcantes desse processo excludente que ainda existe dentro e fora da escola, gerando discriminação, violência, preconceito e segregação. Todavia, os professores, não estão salvos da reprodução, no seu dia-a-dia, de preconceitos, que povoam seu imaginário social, pois a cultura que nos é imposta privilegia a branquidade e valoriza principalmente as raízes europeias. Neste sentido, Munanga (2005, p.15) reconhece que os professores:

[...] por falta de preparo ou por preconceito neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e a nossa identidade nacional.

Contudo, nas últimas décadas, as questões ligadas ao preconceito e a discriminação racial na escola, foram expressivamente levantadas não somente pelo movimento negro e estudiosos da área, como também aparece nos documentos que norteiam a educação brasileira, como reparação aos “danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais” (CNE/CP 003, 2004, p.3). Assim sendo, como contribuição ao currículo educacional, podemos citar a promulgação das Leis nº. 10.639/2003 e nº. 11.645/2008 que altera LDBEN, assegura e torna obrigatório nas escolas o ensino da história e da cultura do negro e dos povos indígenas na sociedade brasileira.

A determinação legal não representa, necessariamente, a concretização de uma educação plural nos estabelecimentos de ensino, promover um diálogo permanente na instituição escolar

de modo a transformar os antigos estigmas de inferiorização da cultura do negro em práticas de acolhimento, envolvendo todos que participam do processo educativo de forma a prepará-los não para diversidade, mas para a inclusão, no sentido de humanizar as relações e colocando as discussões sobre a diversidade no campo da ética e da equidade.

Nesse contexto, as ações de formação continuada dos docentes, são primordiais na construção de uma perspectiva crítica e problematizadora da educação, pois apresenta-se como uma ação necessária, responsável e efetiva na construção de mudanças significativas das práticas desenvolvidas na escola e em sala de aula. Contudo, pensar a formação continuada de professores na perspectiva do trato com a diversidade significa pensar em uma efetiva mudança de atitude, de postura e de olhar sobre as diferenças.

No tocante a temática da cultura negra é importante lembrar que, na sua maioria, os educadores não tiveram uma formação adequada para abordar e trabalhar em sala de aula com a diversidade, em específico com a temática das relações étnico-raciais, Cavalleiro (2005) ao defender essa concepção e afirma que,

[...] maioria dos profissionais de educação não teve a oportunidade de realizar, de maneira sistemática, leituras a respeito da dinâmica das relações raciais e do combate ao racismo na sociedade brasileira. Nessa Trajetória acaba por trazer, em suas falas e práticas, referenciais do senso comum sobre as desigualdades entre negros e brancos na sociedade brasileira. (CAVALLEIRO, 2005, p. 82).

Inclusive, a metodologia baseou-se em análise documental, como anteriormente mencionado, na Constituição Federal de 1988, que reconhece o caráter multirracial da sociedade e da cultura afro na formação da cultura brasileira no Artigo 215, §3º “V- Valorização da diversidade étnica e regional”, que foi incluído pela Emenda Constitucional nº 48/2005”. A LDBEN (Lei nº. 9.394), alterada pela Lei nº. 10. 639/2003, e fica estabelecido que:

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. (BRASIL, 2003, n.p).

Recorre-se também ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014- 2024) e PME (2015 – 2025) que em certa medida, apresentam metas e estratégias que versam sobre o as relações étnicas-raciais e o combate à discriminação e preconceito. Igualmente, utiliza-se pesquisa bibliográfica, para a compreensão de questões que abarcam a discussão sobre a Lei nº. 10.639/2003 como Munanga (2005), Cavalleiro (2005), Gomes (2003 - 2012), Coelho (2012) na discussão da formação continuada dentre outros.

No que tange ao assunto em questão, a Lei nº. 10.639/2003 e, posteriormente, a Lei nº. 11.645/2008 não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação, elas são também leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos. Afirmam a relevância da escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos, como aponta Gomes (2003).

Parto da concordância de que negros e brancos são iguais do ponto de vista genético, porém discuto que, ao longo da experiência histórica, social e cultural, as diferenças entre ambos foram construídas, pela cultura, como uma forma de classificação do humano. No entanto, no contexto das relações de poder e dominação, essas diferenças foram transformadas em formas de hierarquizar os indivíduos, grupos e povos. As propriedades biológicas foram capturadas pela cultura e por ela transformadas. (GOMES, 2003, p.13).

Nesse sentido, o caminho para essa superação, não seria no campo da biologia, mas sim da cultura. O conceito de raça não é biológico, pois este é resultante de uma construção cultural, logo, tratar a existência da raça dentro do campo da genética é insistir na concepção errônea do racismo biológico. Deste modo, a discussão sobre raça, racismo e cultura negra no campo das ciências sociais e na escola, é uma discussão política, e exige de nós um posicionamento

Resgatar essas tradições históricas e das memórias a elas associadas, apresenta-se como uma tarefa importante na construção de uma sociedade mais disposta ao respeito na convivência entre culturas, o que favorece todos os envolvidos. Como afirma Munanga,

[...] essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (2005, p.18)

Para a realização da análise que a pesquisa pretende, contempla-se levantamento de dados oficiais, na esfera local utiliza-se informações disponíveis na SEMED e PLANURB,

enquanto que, em âmbito nacional utiliza-se informações de órgãos oficiais do governo, como o IBGE, IPEA, PNAD e DATASUS que possibilita a compreensão sobre o retrato da população negra no Brasil, Mato Grosso do Sul e Campo Grande e o perfil dos estudantes negros na cidade.

Para tanto, a pesquisa está organizada em três capítulos, o Capítulo I intitulado: “Sobre a formação continuada”, esse capítulo contempla um breve levantamento histórico sobre o tema. Apresenta a necessidade de formação continuada para o mundo do trabalho, no sentido de se qualificar os trabalhadores no “chão da fábrica”, o que ocorrer mais especificamente, na chamada “Segunda Revolução Industrial”. Ainda no primeiro tópico discorre sobre a o histórico da formação inicial e continuada na educação brasileira.

O segundo tópico denominado: “Sobre a Formação Continuada: Alguns Marcos legais”, faz uma análise sobre como a formação continuada está prescrita nas legislações educacionais, com destaque para a CF/1988, a LDBEN e os PNE de 2001- 2011 e o vigente. Visto que, essas legislações são os marcos reguladores das instituições de ensino, seus currículos, diretrizes e normativas, pois, orientam a formação continuada de modo geral. Igualmente, traz a formação continuada ofertada pela SEMED, tendo em vista os determinantes presentes no primeiro PME (2006 – 2016) e o atual PME (2015- 2025).

Nesse sentido, o capítulo primeiro infere a formação continuada como importante estratégia de suporte para o debate das questões da relação étnico- raciais negras. Igualmente, recorre-se aos pertinentes estudos de autores que discutem o tema como Tardif (2002), Ferreira (2003), Saviani (2011-2008), Gatti (2008), Placco (2012) e Barreto (2015) entre outros, que contribuem na/para a construção da reflexão sobre a análise e discussão dos dados levantados, assim como no entendimento da relevância da formação continuada como estratégia relevante para implementação da Lei nº. 10.63/2003, de modo a fomentar o trabalho com a diversidade no contexto escolar.

Nessa sequência, o Capítulo II denominado: “A Educação para as Relações Étnicos-Raciais”, aborda a Lei nº. 10.639/2003, faz um breve levantamento histórico sobre a atuação e importância do movimento negro para a promulgação da referida lei. Com destaque para a atuação do Teatro Experimental do Negro (TEN), nesse sentido apresenta também o histórico dos autores da Lei nº 10.639/2003, nesse sentido apresenta-se a atuação do deputado Ben-Hur Ferreira sua atuação política e militante do movimento negro.

Ainda nesse capítulo, no segundo tópico: “A Lei nº 10.639/2003: Outros marcos legais e orientações” faz uma análise sobre a lei, sua prescrição em outros documentos. Parte-se das

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (DCN-ERER,). O referido documento traz determinações para a efetiva implementação da Lei nº. 10.639/2003, especialmente no reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos negros brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira.

A pesquisa encerra-se com o terceiro Capítulo III: “A formação continuada da Rede Municipal de Educação de Campo Grande: falas e silêncios sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais”, dedica-se a investigar as ações e orientações para a formação continuada de professores desenvolvidas pela SEMED, por meio da DED no tocante a educação das relações étnico-raciais. As ações formativas servem de referencial para a apresentação e análise dessa política de implementação da Lei nº. 10. 639/2003. A partir dessa análise, discorre-se sobre as possibilidades, práticas e limites quanto as iniciativas adotadas pela secretaria.

Contudo, anterior a isso, o capítulo terceiro no primeiro tópico, apresenta a presença do negro na formação da "Cidade Morena”, é um levantamento histórico desvela sobre a população negra, especificamente afrodescendente, na construção da cidade de Campo Grande. Por esse prisma, é possível inferir que a “Cidade Morena” é por sua vez negra. Outra abordagem que o capítulo contempla é sobre as possibilidades, em recursos, que a REME disponibiliza para que as formações continuadas ocorram em suas divisões, núcleos e setores.

Ademais, o anseio é que as análises apontem para a relevância de pesquisar sobre questões étnico-raciais nas políticas educacionais do município de Campo Grande/MS, por meio dos programas de formação continuada e, se a existência de qualificação profissional para essa temática seria suficiente para contribuir para eliminar o racismo na escola e na sociedade. Neste sentido entende-se a REME, como um sistema que oferece suporte às instituições de ensino de Campo Grande. Portanto, as escolas públicas municipais compartilham das mesmas orientações e fomento que tem a incumbência de implementar e promover Lei nº. 10.639.

CAPÍTULO I – SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA.

O presente capítulo objetiva apresentar, alguns aspectos históricos e legais que versam sobre a formação continuada no campo da educação brasileira. Aborda o início da formação para atender as novas demandas do mundo do trabalho, principalmente, a partir da segunda fase da revolução industrial. O capítulo contempla brevemente, a formação inicial, pois a partir desta, desvela-se a importância da formação continuada, que é o foco da pesquisa, igualmente contempla formação inicial e continuada a partir da Constituição Federal de 1988, esse marco legal traz a formação como um dos requisitos para a qualidade na/para educação brasileira.

Outro documento analisado neste capítulo é a LDBEN, que contribui no sentido de acrescentar a dimensão da formação continuada e nos PNE de 2001-2011 e no vigente, para além de reforçar os determinantes da Carta Magna e diagnosticar as demandas educacionais propondo ações para saná-las, entende-se como sendo um reconhecimento do Estado sobre as mazelas educacionais a partir do entendimento de educação de qualidade como direito social básico.

Discute também, a forma como está estruturada a formação continuada dentro da na REME, assim, apresenta como a SEMED elaborou as políticas públicas com o propósito de garantir a qualidade educacional previstas nos documentos jurídicos nacionais mediante iniciativas relacionadas ao planejamento e avaliação educacional, à formação de professores, ao atendimento específico dos alunos e à ampliação da jornada escolar considerando a realidade educacional de Campo Grande.

1.1 Sobre a Formação Inicial e Continuada: Aspectos histórico.

A Formação Continuada, está intimamente relacionada as mudanças que ao longo dos anos marcaram as formas e as relações de trabalho, isso ocorre de modo mais intenso a partir da instituição dos modos de produções: do ‘Taylorismo⁴’ e ‘Fordismo⁵’. A modernização do

⁴ Sistema de gestão de trabalho criado pelo engenheiro Frederick Taylor (1856-1915) no início do século XX. Estabeleceu a hierarquização e sistematização do trabalho, ou ainda a especialização do trabalho, onde cada trabalhador desenvolveria uma atividade específica no sistema produtivo da indústria. Isso culminaria numa redução de custos na produção, para no taylorismo, o trabalhador é monitorado segundo o tempo de produção.

⁵ Compõe a “Segunda fase da revolução industrial”, modo de produção desenvolvido por Henry Ford (1863-1947) voltado para a produção em massa e, em larga escala com redução de custos, contribuiu para o crescimento do consumo de massa. Vários setores implementaram esse modo de produção, como por exemplo, a indústria têxtil. Por sua vez, desempenhavam funções mecânicas que demandavam pouca qualificação na linha de montagem. A partir de 1970, o Fordismo entrou em declínio por vários fatores: a criação de leis trabalhistas, as crises do petróleo

mercado mundial, favorecidas de sobremaneira pelas tecnologias eletrônicas, ressalta significativa mudança no mundo do trabalho. Tais mudanças, se refletiram, no campo da educacional, pois teve que buscar novas formas para atender às necessidades e às competências exigidas para o mercado.

Nesse sentido, os avanços da ciência e da tecnologia ultrapassa o chão da fábrica, modifica-se também o profissional, preparado para atender as demandas desse novo mercado, ou seja, que tenha condições de realizar diversas tarefas mediadas pelo conhecimento e domínio de capacidades superiores.

Assim a relação entre educação e trabalho, mediada no taylorismo/fordismo por modos de fazer, ou em outras palavras, mediada pela força física, pelas mãos ou por habilidades específicas que demandavam coordenação fina e acuidade visual, passa a ser medida pelo conhecimento, compreendido como domínio de conteúdo e de habilidades cognitivas superiores. (FERREIRA, 2002, p. 21-22).

Deste modo, a formação continuada passa a ser condição necessária para atuação de qualquer área profissional, incluindo o profissional da educação, haja vista que, a escola é uma instituição socialmente construída. Bem como, a instituição escolar tem como um de seus objetivos a formação social e para o trabalho. Igualmente revela-se um direito a ser conquistado, pois, de acordo com Ferreira (2003, p. 19),

A ‘formação continuada’ (grifo do autor) é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processaram nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no ‘mercado’ da formação contínua e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender à legítima e digna formação humana.

De fato, em atendimento as novas “ordens” exigidas pelo mercado de trabalho coloca sobre o profissional a necessidade de capacitar-se, de formar-se, o que fomenta a formação continuada. O movimento de formações e capacitações chegou também aos profissionais da educação, os quais buscam na formação continuada os requisitos para atender às necessidades

e o surgimento de um novo modelo no Japão: o Toyotismo. Apesar disso, os princípios desse sistema ainda são utilizados nos dias atuais, como a busca pela produtividade e a maximização dos lucros com o aumento da eficiência.

dessa nova organização da sociedade. De acordo com Gatti (2008, p. 58), a necessidade de formação continuada para os profissionais da educação também tem base histórica:

[...] em condições emergenciais na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos ao sistema pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação.

Compreende-se como fatores que trouxeram a necessidade de uma formação continuada (BITTENCOURT; 2003), a precária formação inicial desses professores, além da extensa jornada de trabalho para completar uma carga horária que lhe dê um salário minimamente decente. Essa formação objetiva, portanto, tanto rever como também propor novas metodologias, assim como a inserção de discussões teóricas atuais, correlacionadas com seu cotidiano escolar, com foco em trazer mudanças à prática pedagógica dos profissionais.

No caso brasileiro, de acordo com os estudos de Souza (1998) a formação inicial passa a ser uma questão a partir da República Velha (1889 – 1930), de acordo com a autora,

O ritmo incessante de revisão e produção de novas concepções pedagógicas imprimiu novas dimensões ao exercício do magistério, provocando mudanças na condução do trabalho docente. Ser professor passa a pressupor um profissional atualizado, estudioso, dinâmico (SOUZA, 1998, p.206).

No entanto, período de destaque é a Organização dos Institutos de Educação, na reforma de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. Esse movimento renovador, apresentou propostas em que a formação do professor deveria ser focada na experimentação pedagógica compromissada com bases científicas, o que culminou na instituição cursos de nível superior (Pedagogia e Licenciatura). Assim, os Institutos de Ensino contemplavam não apenas o ensino, mas também a pesquisa em educação, pela proposta escola novista, a Universidade executa as funções: criar ciência, transmiti-la e divulga-la (pesquisa, ensino e extensão).

Vale destacar que, mesmo o ideário escola novista buscando sanar as necessidades educacionais do país, que naquele momento avançava no processo de industrialização, e conseqüentemente, intensificar a necessidade de maior escolarização, de expansão do sistema de

ensino e o aumento da demanda de professores, suas propostas não se concretizaram. Fatores diversos influenciaram para esse impedimento, desde condições objetivas, como falta de estrutura, professores preparados e materiais didático-pedagógico, como também, porque a tendência em voga na educação nacional era a Tendência Liberal, que em suma, desconsiderava o contexto sócio-político-econômico na organização da sociedade.

Outro ponto que merece destaque, no tocante a questão da Formação na educação brasileira, foi a inserção da tendência liberal tecnicista, cujo objetivo central era organizar o sistema educacional a orientação política, econômica e ideológica do regime militar. Inseriu-se na escola o modelo de racionalização do modo de produção capitalista, formando profissionais em nível técnico de forma rápida, ou, em larga escola. Nessa perspectiva, mantiveram-se um ensino dual e excludente, onde o caráter propedêutico voltado para a elite e o profissionalizante para a camada pobre da população, que atuavam no chão da fábrica.

Nessa sequência, somente na década de 1980 insere-se uma ruptura com a base tecnicista do ensino, muitos educadores influenciados principalmente pelas produções de Paulo Freire⁶, porém, o tecnicismo implementado pela ditadura militar ainda rege a educação nacional. Um ponto importante nesse período, é a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) em 1982, com a missão de revitalizar o Ensino Normal, amenizando os problemas referentes a formação docente.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), emerge uma concepção de cidadania sob a perspectiva da “(re)abertura democrática”, vale notar que, na década de 1980, emergiram as tendências contra hegemônicas orientadas por vertentes progressistas, com que assumiam a oposição contra o regime militar e a ditadura. No artigo 206, nos incisos V e VI, em que determinam: “valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União” e a “garantia de padrão de qualidade.” (BRASIL, 2016, p. 123).

⁶ Refere-se as contribuições de Paulo Freire (1921-1997), fundador da Pedagogia Progressista Libertadora, tendência educacional que, propõe uma relação horizontal entre alunos e professor, utilizando os temas geradores a partir do contexto social do educando, criando assim, o conteúdo e a metodologia de ensino. Objetivo principal é levar os professores e alunos a atingirem um nível de consciência da realidade em que vivem na busca de transformação social. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

Esses dois incisos, apontam a formação como um dos requisitos para a qualidade educacional. No tocante retomar o problema que ora nos concerne, observa-se que a formação continuada, atuam a partir da Carta Magna,

[...] como meios de acúmulo de conhecimento ou aprendizado de novas técnicas, em evento de curta duração (seminários, cursos, palestras, etc.), deixando de lado o trabalho de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, voltadas para a (re)construção permanente da identidade pessoal e profissional do professor, em interação contínua.[...] são verdadeiros *pacotes comerciais*, idealizados por *improvisados formadores* que se encontram distantes da realidade escolar e estão mais interessados na Formação Continuada como um *negócio lucrativo*. (grifo do autor). (MOREIRA, 2002, p. 53).

Esse um dado que nos permite afirmar que a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988 e precedida pelas Constituições Federais de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967, assume posto soberano que valida as condições normativas do país, logo, supremo dos ordenamentos das legislações brasileira. A análise deste documento se justifica à necessidade de identificar, na centralidade das discussões às quais esta produção se assenta, a existência de prerrogativas e imperativos que deem respaldo a essa pesquisa.

Reconhece-se a relevância de ser trazido como documento oficial primeiro a ser analisado neste capítulo, considerando a ordem cronológica e o *status* de tratar-se do referencial maior na legislação do país. Assim, lançado um olhar sobre as pautas que referenda a educação⁷, constata-se sua presença insistente no texto constitucional. A educação compõe os direitos sociais. Saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção a maternidade e a infância e assistência aos desamparados.

O viés dessas considerações, pauta-se na centralidade da educação destacada na Carta Magna, ou seja, dentre o conjunto de condições indispensáveis para a existência humana. Em análise ao artigo 5º o qual assegura que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. Assegurando isso tanto aos brasileiros, quanto aos estrangeiros residentes no país, bem como, o artigo 6º assevera “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança”, sobretudo, na perspectiva de pontuar os marcos igualitários presentes no país, vê-se avanços contemplados na conjuntura desta Lei.

⁷ De acordo com os pertinentes estudos de Libâneo (1994, p. 30, n/p.) educação é um “(...) conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais”.

É importante salientar que, a formação continuada tratada aqui deve ser entendida como programas ou propostas de formação estruturadas e oferecidos após a graduação, em que pese rever os conhecimentos, adquirir novos, refletir sobre suas práticas e promover discussões com seus pares, isto é, como afirma Gatti (2008, p. 57), “tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação”. De acordo com Moreira (2002, p.54), “a formação continuada é uma necessidade intrínseca à atuação do professor e, por isso, um direito que precisa ser respeitado (re) conquistado e ampliado diariamente”.

Com efeito, a qualidade da formação inicial e continuada dos profissionais docentes representa impactos diretos na qualidade da educação do nosso país, “o investimento na formação continuada dos docentes é um dos caminhos para a melhoria da qualidade da educação básica no país” (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 758). Investimentos estes compreendidos não somente em curto prazo, mas com abrangência de médio e longo prazos, com a previsão de metas nos planos que orientam a política educacional de nosso país, assim como a articulação com as universidades para a consolidação de formações vinculadas à pesquisa.

Tomando como base cenário educacional na atualidade, verifica-se aceleradas mudanças cotidianas e complexidades diversas. Diante disso, é evidente a necessidade de os professores estarem cada vez mais e melhor preparados para atender essa demanda educacional. Deste modo, a formação continuada é base para o docente, no sentido de que esse, possa se atualizar diante dos desafios do cotidiano, e aprofundar em estudos que possam refletir em sua prática, bem como, com base em seus conhecimentos analisar situações do cotidiano da escola. A formação de um educador não é estanque. Esta, envolve um contínuo movimento de desenvolvimento profissional.

1.2 Sobre a Formação Continuada: Alguns marcos legais.

Como apontado anteriormente, a promulgação da CF/1988 inaugura uma percepção de educação para todos, pautada garantia de acesso, permanência e qualidade como elementos de superação das mazelas educacionais. É de suma importância, destacar que essa constituição apresenta em seu bojo um caráter democrático. Sobre a educação ela versa no artigo 205 como “direito de todos”, sendo paritária a garantia desse direito “dever do Estado e da família, [...]

visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Igualmente no artigo 227, reforça a questão do “dever da família, da sociedade e do Estado” em “assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade”, o direito à educação, dentre outras prioridades essenciais para a existência humana. Para além desses elementos a CF/1988 marca o início das discussões sobre a formação continuada. Em relação às competências das instâncias União, Estados, Distrito Federal e Municípios; o artigo 23, em seu Inciso V, traz como responsabilidade para esses entes, a incumbência de “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência”.

O artigo 206, versa também, no artigo 39, parágrafo 2º, sobre a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos:

A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados (BRASIL, 2016, p.219).

Posto isto, compreende-se que a formação do servidor público é um dever constitucional. Os termos formação e aperfeiçoamento, refere-se, portanto, à garantia da formação dos servidores, considerando, também, o seu aperfeiçoamento. Dessa forma, o referido documento reconhece a necessidade da formação dos servidores de forma contínua, a buscar a melhoria dos serviços prestados à população (GUEDES; COSTA; LINS, 2014).

A evidência de que a melhoria do ensino pode ocorrer por meio da qualificação docente colaborou para que houvesse um expressivo aumento de políticas de formação continuada, o que resultou em elaboração de novos projetos e programas, bem como ampliação dos investimentos públicos. O Ministério da Educação (MEC), desde de 1990, em parceria com os sistemas de ensino estaduais e municipais, passa a elaborar novos programas de formação continuada para os profissionais da educação básica, com a responsabilidade de formular e realizar um conjunto de dispositivos legais, de caráter regulatório, com o objetivo de promover o desenvolvimento de uma agenda de formação continuada em todas as instancias: federal, estadual e municipal (SANTOS; 2011).

Pertinente a isto, estudos de Tardif (2002) pondera que os conhecimentos trabalhados nas instituições de educação superior, no decorrer da formação do professor, oferecem uma

falsa e idealizada representação dos saberes dos professores sobre sua prática, além de desconsiderar as crenças e as representações anteriores que os alunos carregam consigo a respeito do ensino. Superar esse modelo aplicacionista prevê a valorização dos conhecimentos dos professores e reconhecê-los como colaboradores nas práticas formativas.

Contudo, apontam que o surgimento desta preocupação emerge vários questionamentos sobre os saberes docentes, os currículos de formação acadêmica e a compreensão da relação teoria e prática presentes nesses currículos. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 regulamenta e normatiza sobre a formação continuada trazendo-a em diversos artigos. A letra da LDBEN, contribui para um debate mais aprofundado sobre a importância da formação continuada, considerando que,

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: III- programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art.67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II- Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Art.80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (BRASIL, 1996, p. 31-37)

Sobre a implantação da formação continuada na LDBEN, Gatti (2008, p. 64), esclarece sobre a provocação aos poderes públicos quanto a importância dessa formação, e afirma que:

A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos. O artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. Mais adiante, em seu artigo 80, está que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de *educação continuada*” (grifo nosso). E, nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. No que diz respeito à educação profissional de modo geral, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho (art. 40).

A normatização que a LDBEN trouxe representou um aumento de programas que impulsionou o debate das questões conjunturais que passaram a defender essa modalidade de

formação como possibilidade de solução para os problemas procedentes da formação inicial do professor e de como esses problemas tiveram impacto na qualidade do ensino. A partir dessa lógica, a legislação ofereceu respaldo quanto as determinações e reorganizou a formação continuada, definindo responsabilidades com todos os entes federativos, expandindo os espaços formativos na esfera pública (SANTOS; 2011).

Referente a essa questão Gatti (2008, p.58) contribui com a análise elucidando o contexto a considerado para ao compreendido esse movimento:

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação.

Mesmo reconhecendo a importante contribuição que a trazida pelas normatizações da LDBEN, verifica-se uma certa timidez ao trato específico à formação continuada de professores. Contudo, fica claro a compreensão de que cabe aos sistemas de ensino a responsabilidade pela valorização dos profissionais da educação. Isto, no que pese à valorização dos profissionais, fica posto a discussão do ingresso através de concurso público, o piso salarial profissional e, com destaca o aperfeiçoamento profissional continuado (FRÖHLICH, 2010).

Sublinha-se a relevante atualização da LDBEN feita pela Lei nº. 12.796 de 2013, onde com uma nova redação inclui em seu texto a garantia a formação continuada dos profissionais da educação no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior. A íntegra da redação do texto dispõe,

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, LDB, Artigo 62A, parágrafo único).

Essa incorporação específica na redação da LDBEN dá legitimidade as afirmações sobre as teorizações da formação continuada. A medida, confere acolhimento às angústias de muitos educadores que consideram os projetos de formação desarticuladas da sua realidade, gerando

pouco resultado no ambiente educacional, logo em sua prática pedagógica (GUEDES; COSTA; LINS, 2014).

Salientamos, que a Lei nº 12.796 de 2013 contribui no sentido de acrescentar a dimensão da formação continuada em serviço para a educação, o que não exclui a possibilidade de formação dos educadores nas instituições de ensino superior, tanto no nível de graduação quanto de pós-graduação, como está previsto no artigo. 63 da LDBEN. Contudo, revela-se, que somente essa formação, afastada do ambiente escolar, não é suficiente para provocar as transformações pedagógicas necessárias (GUEDES; COSTA; LINS, 2014).

Com base nos apontamentos sobre os determinantes para a questão da formação continuada na LDBEN, importa-nos expor como essa dimensão da formação docente foi explicitada no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº.10.172/2001. De acordo com o documento, PNE vigente entre os anos de 2001 a 2010, os processos de formação continuada devem orientar-se alicerçado em alguns princípios, a contar de uma sólida formação teórica, ampla formação cultural, atividade docente com foco formativo, pesquisa como princípio formativo, o trabalho coletivo interdisciplinar e desenvolvimento do compromisso social e político do magistério.

Ainda em consonância com o PNE, a formação continuada deve ser assegurada pelas secretarias estaduais e municipais de educação e, inclui como possibilidade de oferta a partir de projetos de Educação na modalidade a Distância, utilizando-se do regime de colaboração entre as instancias governamentais federal, estadual, municipal e o Distrito Federal, no sentido de fomentar a formação dos docentes em serviço, com respeito ao dispositivo legal de qualificação mínima posto na LDBEN (MAGALHÃES, 2012).

Quanto a elaboração do atual PNE, pela Lei nº. 13.005 de 25 de junho de 2014, vigente até o ano de 2024, contou com a participação de outras organizações, movimentos e segmentos da sociedade. A Conferência Nacional de Educação (CONAE) serviu de inspiração para a elaboração do documento (GADOTTI; 2014). Este PNE marca avanços na educação brasileira por representar uma perspectiva de melhoria na qualidade e universalidade da educação. Pois, é um instrumento de planejamento que orienta ações que envolvem os diferentes níveis e modalidades de ensino em um período de dez anos, capaz de contribuir para a continuidade da política educacional no Brasil.

Entretanto, ainda não responde ao principal desafio, de acordo com Gadotti (2014, p. 14), que é a “definição das responsabilidades de cada esfera de governo. O PNE não trata do sistema nacional de educação e da divisão de responsabilidades”. A elaboração desse PNE, demanda uma ação colaborativa entre os entes federados para a realização de suas metas, entretanto, a simples adesão não é suficiente, esse processo exige consonância com o mesmo no ato de elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, bem como outros planos e projetos do setor da educação.

O sistema de colaboração entre os entes federados, fundamental para o alcance das metas, é apresentado de modo pouco detalhado no Plano e depende de criação de um Sistema Nacional de Educação, previsto no próprio PNE, passados dois anos de sua promulgação. Esse sistema seria, de acordo com Saviani (2010, p. 381),

[...] a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante, conclui-se que o Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país.

Podemos destacar nesse documento a preocupação com a formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu*, pois a Meta 16 do PNE (2014-2024) estabelece que,

[...] formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.(BRASIL, 2014, p. 80).

Ele recai de sobremaneira, para a concretização de políticas de formação dos profissionais da educação, especialmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, aprovada em 2015. O Plano Nacional de Educação é um instrumento importante para instituir na educação brasileira um regime de colaboração entre os entes federados e de gestão democrática, possibilitando a participação de diferentes segmentos da sociedade em sua elaboração, fiscalização e avaliação.

A formação continuada, enquanto valorização do magistério, se apresenta no PNE 2001 - 2010 com destaque para formação inicial e continuada de professores e observa a valorização como “garantia das condições adequadas de trabalho”. Esta perspectiva não confere valor

somente a salário digno, piso salarial e carreira de magistério, mas igualmente a medidas que contemple a qualidade do trabalho docente, isso inclui, tempo para dedicar-se ao estudo, planejamento e preparo de aulas.

Esses aspectos referem-se as pautas sociais e acadêmicas já debatidas desde décadas anteriores, com efeito, o plano em seu diagnóstico reconhece que:

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente. A formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; A formação continuada. (BRASIL, 2001, p. 143)

Concernente a formação de professores e valorização do magistério, o texto expressa Diretrizes que indicam:

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar, prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. (BRASIL, 2001, p. 148)

O PNE dispõe sobre a necessidade de dedicar especial atenção à formação contínua dos profissionais da educação em serviço. Conforme essa determinação, é possível afirmar que a formação continuada se torna estratégia importante para valorização e qualificação profissional ao que tange as necessidades relacionadas ao conhecimento a informação. Assim, a formação permanente instaura-se como dimensão primaz na configuração de um novo processo educativo, protagonizando os professores no processo de atualização e qualificação permanentemente para a realização de tarefas que estão sempre a se transformar em decorrência das mudanças técnico-científicas (SANTOS, 2011).

Contudo, a visão expressa pelo documento sobre a formação continuada, passa por críticas. Dentre elas Santos (2011, p. 61-32), aponta que

Com essa ideia de formação permanente, o PNE parece fazer prevalecer uma concepção de formação continuada que sugere o desenvolvimento de práticas formativas voltadas para atualização de conteúdos, métodos ou técnicas, com o intuito de promover a modernização da escola e do ensino. Em contrapartida, esse tipo de formação é desacompanhado de uma reflexão sobre trabalho docente e as condições em que ele se realiza. Vê-se, assim, que o PNE e a LDB guardam semelhanças quanto à assunção de uma concepção de formação continuada alinhada aos interesses da reforma educativa. Ainda em consonância com esse ideário, o PNE defende a tese de que “a formação continuada é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará a abertura de novos horizontes na atuação profissional”. Com isso, reafirma-se o protagonismo docente como caminho para efetivação da qualidade do ensino.

O indicativo do documento quanto ao desafio de qualificar os docentes contempla 28 metas como tentativa de apontar solução para esses entraves na qualidade da educação. Entretanto, as metas estabelecidas mostraram-se superficiais e de difícil acompanhamento, a constar a frequência em que é imputado a falta de prognóstico de custo e precariedade por parte da União na concretização das prioridades estabelecidas (WEBER; 2015). Mediante o exposto, as questões supracitadas referentes a formação continuada tiveram repercussão para a construção do PNE vigente (2014-2024), elaborado a partir do entendimento de educação de qualidade como direito social básico.

Nesse sentido, materialização precisa de ação coordenada e articulada dos sistemas de ensino e designação de recursos com pontos estabelecidos (WEBER; 2015). O PNE (2014-2024) expressa em suas metas 15 e 16 a formação inicial e continuada de professore. As referidas metas compreendem parte de um terceiro bloco de metas que se estrutura com o objetivo de tratar a valorização dos profissionais da educação, com o julgo de se tratar de estratégia importante para alcançar as metas anteriores (BRASIL, 2014b).

Nessas metas, o documento elege modelos que valorizam a experiência prática na formação docente, como o apresentado na estratégia 15.3, admitindo a lógica de valorização dos “saberes da experiência” em detrimento de conhecimentos da área de atuação profissional (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015). A meta 16 indica seis estratégias para o desenvolvimento da formação continuada, elaboradas de modo a orientar para:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014a, p. 80).

Ainda na meta 16 do plano, o documento apresenta a seguinte situação:

A elevação do padrão de escolaridade básica no Brasil depende, em grande medida, dos investimentos que o poder público e a sociedade façam no tocante à valorização e ao aprimoramento da formação inicial e continuada dos profissionais da educação. As mudanças científico-tecnológicas requerem aperfeiçoamento permanente dos professores da educação básica no que tange ao conhecimento de sua área de atuação e aos avanços do campo educacional. A formação continuada, no âmbito do ensino superior, além de se constituir em um direito dos professores da educação básica, apresenta-se como uma exigência para e do exercício profissional, como reitera a Nota Técnica ao PNE emitida pelo Ministério da Educação: “para que se tenha uma educação de qualidade e se atenda plenamente o direito à educação de cada estudante é importante que o profissional responsável pela promoção da aprendizagem tenha formação adequada” [...] (BRASIL, 2014b, p. 51.).

Nesse sentido, para que a meta 16 seja efetivamente a implementada, são estruturadas seis estratégias que se organizam seguinte forma:

[...] realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Estratégia 16.1); consolidar política nacional de formação de professores da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas (Estratégia 16.2); ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e demais profissionais da educação básica (Estratégia 16.5); e fortalecer a formação dos professores das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (Estratégia 16.6) (BRASIL, 2014b, p. 51-52).

Essas duas metas, pautam sobre os modelos de formação inicial e continuada apontando diversas ações de valorização da profissão docente e o processo de tornar mercadoria a formação para o trabalho docente, mas, abrem caminho para que novas diretrizes curriculares sejam vislumbradas a partir de antigos e novos interesses expressos no plano. A escolha de áreas prioritárias para os investimentos e processos de formação, por exemplo, possibilita prever tensões e conflitos sobre o sentido da formação para o trabalho docente (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015).

Com efeito, o plano enfatiza a possibilidade de a formação de professores acontecer no ambiente escolar. Contudo, o PNE 2014 - 2024 não faz referência sobre quais as formas e em

que condições se fará a formação continuada (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015), ainda que observadas as inovações trazidas no documento de 2014. Verifica-se que o mesmo, não configurou avanços relevantes sobre o conceito de formação continuada, ao contrário, preserva o mesmo sentido que se apresentou nos documentos anteriores.

Desse modo, cria-se dessa forma duas possibilidades diferentes de formação continuada: uma é a formação desenvolvida nas instituições de ensino de graduação ou pós-graduação e, a outra são aquelas desenvolvidas pelas Secretarias de Educação, realizadas por intermédio de cursos específicos com possibilidade de realizar parcerias ou não com instituições de ensino e/ou acontecer no próprio espaço escolar (GUEDES; COSTA; LINS, 2014).

1.3 Sobre a Formação Continuada da Rede Municipal de Educação de Campo Grande/MS.

As políticas públicas na esfera do município de Campo Grande, são concebidas com base nas conjunturas determinadas pelas políticas nacionais uma vez que, no Brasil, os sistemas educacionais organizam-se por intermédio de regime de cooperação entre a União, Distrito Federal, estados e municípios, sendo de responsabilidade da União a organização e coordenação da política educacional nacional (BRASIL, 1988, 1996). Tal regime, de características federalista, e a descentralização do sistema educacional projetado a partir da aprovação da CF/1988 têm permitido e incentivado o processo de institucionalização de políticas educacionais (MORAES; 2015).

Nessa perspectiva, a REME (Rede Municipal de Ensino), elaborou políticas públicas com o propósito de garantir a qualidade educacional previstas nos documentos jurídicos nacionais mediante iniciativas relacionadas ao planejamento e avaliação educacional, à formação de professores, ao atendimento específico dos alunos e à ampliação da jornada escolar considerando as particularidades da realidade em que estão postas (MOARES, 2015). A realidade educacional de Campo Grande, assim como de outros municípios brasileiros, enfrenta desafios para desenvolver todas as exigências e metas propostas pelo Governo Federal.

Destaca-se como desafios para os próximos dez anos a crescente demanda pela Educação Infantil, a obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos de idade, os índices a serem alcançados no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a valorização dos profissionais da educação, a expansão da Educação a Distância, e a meta de alfabetizar todas as crianças até o terceiro ano do ensino fundamental. Tais desafios, estão presentes nos planos de educação de nosso país, no caso campo-grandense, o atual PME, Lei nº 5. 565, foi aprovado pela

Câmara Municipal e sancionado pelo então prefeito Gilmar Antunes Olarte, em 23 de junho de 2015, de vigência decenal.

O PME abrange toda a educação em Campo Grande, pois, de acordo com o documento; “[...] o PME abrange não apenas a Rede Municipal de Ensino (REME), mas toda a educação de Campo Grande/MS para ser executada pelos três sistemas atuantes no município (federal, estadual e municipal), público e privado [...]” (CAMPO GRANDE, 2015, p.25). O Plano de Educação de Campo Grande, está de acordo com o PNE e PEE/MS, assim como com a LDBEN e outras leis federais que regem nosso sistema de ensino, ao longo de seu texto, o documento faz uma análise situacional de vários segmentos e modalidades da educação, por exemplo, a educação infantil, educação profissional, educação a distância, entre outros.

Igualmente, são tratados os temas valorização e formação dos profissionais da educação e, ao final são apresentadas as 20 metas para a educação até o ano de 2025. Assim, cada meta varia em número de estratégias, podendo ser de 2 a 92, como é o caso da meta número 7, com o tema “qualidade na educação”, ao todo, o PME apresenta 433 estratégias para a realização das 20 metas propostas. Logo, o PME considera como profissionais da educação o que traz o texto da LDBEN nº. 9.394/1996, em seu artigo 61, onde, “considera-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos”, conforme a Lei nº 12.014/2009.

Inclusive, a Lei nº 12.014, apresenta a definição quanto aos critérios de formação para esses profissionais ao promulgar que:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (BRASIL, 2009, n.p).
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (BRASIL, 2009, n.p.).

Referendado pelo PME, quando o documento determina que, “trabalhadores em educação, portadores de diploma de cursos técnicos ou superior em áreas da pedagógicas ou afim”. (CAMPO GRANDE, 2015, p. 24-25). Assim, no município de Campo Grande, os profissionais da educação atuam nas 96 Escolas de Educação Infantil (EMEI’s), que atendem crianças de 0 a 4 anos de idade; nas 94 escolas, sendo 7 delas localizadas na zona rural da cidade, atendendo crianças a partir dos 4 anos de idade ou a completar no ano da matrícula. No que tange, a formação e valorização desses profissionais constam ao longo do texto do PME,

porém ganham destaque nas seguintes metas: 7 - qualidade da educação; 15 - valorização dos profissionais do magistério; e 16 - valorização dos profissionais do magistério.

A meta 7 do PME, dispõe: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB” (CAMPO GRANDE, 2015, p.37), onde destacam-se as estratégias:

7.15.1 assegurar formações continuadas aos profissionais da educação, a partir do primeiro ano de vigência deste PME, para a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;

7.23.1 promover e garantir a formação continuada dos profissionais da educação, incluindo gestores e servidores das secretarias de educação, sobre direitos humanos, promoção da saúde e prevenção da IST/AIDS, alcoolismo e drogas;

7.26.3 assegurar a oferta de programas de formação inicial e continuada, presencial e/ou a distância, de profissionais da educação, com temáticas específicas sobre populações tradicionais, populações itinerantes, comunidades indígenas, quilombolas, negras e o atendimento em educação especial;

7.33 criar ações de capacitação de profissionais da educação (professores(as), bibliotecários(as), coordenadores(as), supervisores(as), orientadores(as) educacionais, auxiliares e assistentes em bibliotecas e agentes da comunidade), com intuito de despertar a consciência sobre o valor social do livro e da leitura, em consonância com os pontos preconizados pelo Plano Municipal do Livro e da Leitura (PMLL/CG), nos 2 (dois) primeiros anos de vigência deste PME. (CAMPO GRANDE, 2015, p. 37 -39).

Nessa sequência, é possível perceber a variedade de temas a serem abordados nas formações continuadas dos profissionais da educação, porém não se encontram cursos ou estratégias que favoreçam a realização de ações específicas, estratégias que atendam aos diferentes profissionais dentro dessa “classificação”, o que poderia contribuir de forma mais significativa para a realização de seu trabalho. Enquanto que a Meta 15, expressa sobre o regime de colaboração, ao garantir que,

[...] no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, políticas, nacional municipal de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do Art. 61 da Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. CAMPO GRANDE, 2015, p.43)

Onde destacam-se, as seguintes estratégias:

15.3 em regime de colaboração com União e Estados, oferecer cursos de formação continuada aos profissionais da educação básica, em ambientes virtuais de aprendizagem, nas modalidades semipresencial e a distância, a partir do primeiro ano de vigência deste PME;

15.4.2 apoiar e divulgar os programas das formações específicas aos profissionais da educação, nas suas especificidades;

15.10 implantar a política municipal de formação continuada para os profissionais da educação, apropriando-se das plataformas da EaD, disponíveis para abarcar a demanda das formações. (CAMPO GRANDE, 2015, p. 43).

No tocante a formação em nível de pós-graduação, a meta 16 ordena que “(...) no mínimo 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos (as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”. Bem como, a estratégia 16.3.1 prevê a garantia de “(...) formação continuada, presencial e/ou a distância, aos profissionais da educação, oferecendo-lhes cursos de aperfeiçoamento, inclusive, nas novas tecnologias da informação e comunicação, na vigência deste PME” (CAMPO GRANDE, 2015, p. 44).

A utilização da modalidade de Educação a Distância (EAD), algumas possibilidades para a formação continuada e ganha destaque em muitas das estratégias planejadas. Contudo, não há uma estratégia que evidencie claramente a colaboração ou a participação das Instituições de Ensino Superior (IES) nos cursos de formação continuada dos profissionais da educação, diferentemente do que acontece quando se trata das estratégias para a formação docente, que deixam clara a participação dos IES.

Portanto, não existem estratégias específicas para a formação continuada do coordenador pedagógico; estes são contemplados nas estratégias que trazem ações para a formação de todos os profissionais destacados pela LDBEN, como profissionais da educação. As ações para a realização de sua formação encontram-se, como supra cima citado, nas metas 7, 15 e 16, deste modo é possível observar, não há ações específicas. O mesmo ocorre no PNE, do qual destaca-se, duas estratégias da meta 15:

15.4. consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;

15.11. implantar, no prazo de um ano de vigência desta lei, política nacional de formação continuada para os(as) profissionais da educação de outros segmentos

que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados; BRASIL, 2014, p. 79-80).

É importante salientar que, a parceria entre as instituições da educação básica e as universidades, no que se refere a formação continuada dos profissionais da educação, recebe evidência, no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, aprovado em 2015. Esse documento promove o diálogo entre ensino e pesquisa, possibilitando e atividades de formação continuada.

CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.

Este segundo capítulo, aborda-se o tema das relações étnico-raciais, tal qual o primeiro capítulo parte-se um breve levantamento histórico, no sentido de compreender os percursos que viabilizaram a aprovação da Lei nº 10.639/2003, apresenta também, alguns marcos legais que antecederam a referida lei e contribuíram para sua aprovação. Igualmente traz importância do movimento negro para essa conquista e estabelece uma relação entre a militância dos autores da matéria no combate contra o racismo.

No que concerne a Lei nº 10.639/2003, o capítulo contempla as Diretrizes Curriculares voltadas a educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de História, documento de fundamental relevância no sentido de delegar responsabilidades às instituições de ensino, o que culmina com a temática da formação continuada. Outro documento de destaque nessa parte da pesquisa são as “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, pois, atuam como instrumento de aplicabilidade da Lei nº. 10.639/2003, que em certa medida, atua na formação de professores para atuarem nessa perspectiva.

O capítulo parte do entendimento da lei, como sendo, uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino para a formação na perspectiva de relacionar o teor desses documentos às questões étnico-raciais; refletindo a educação como cenário selecionado para a veiculação de propostas que caminhem rumo à construção da igualdade e da equidade⁸.

2.1 As Relações Étnico- Raciais: Um breve levantamento histórico.

No que concerne à educação, voltada para a população negra⁹ e afrodescendente¹⁰, corrobora-se com as afirmações de Cunha(2012) que ao apresentar os pertinentes estudos de

⁸ Para D’Adesky (2001, p. 232-233), equidade se relaciona à possibilidade de considerar “o respeito à pessoa humana na apreciação do que lhe é devido”. Dessa forma, quando “[...] aplicada à sociedade, ela tem por vocação estabelecer um equilíbrio entre os indivíduos pertencentes às diversas coletividades e grupos culturais. [...] Equidade é a busca de critérios mais exigentes de igualdade”.

⁹ População negra: A definição do termo “negro” recebe diferentes vieses. O primeiro deles, para a maioria das pessoas, exerce forte relação com as características físicas, no entanto, não se limita a elas. Desta feita, “[...] trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define” (BRASIL, 2004, p. 15). Em uma segunda acepção, está relacionada aos quesitos utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em que preto é um quesito para classificar a cor da população brasileira, ao lado dos outros – branco, pardo e indígena. A despeito disso. “Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana. [...] O termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar

Ribeiro; Cunha (1997) pode-se afirmar que “ao longo de sua trajetória histórico-social, o Brasil apresentou, até mesmo em termos de seus aspectos legais, uma postura muito ativa, retratando ranços de discriminação e de racismo perante a população afrodescendente” (CUNHA, 2012, p.01).

A referência trata da existência da Lei nº. 01, de 04 de janeiro de 1837, que normatizava a proibição dos escravizados e dos africanos de frequentarem os bancos escolares, conforme expresso em seu artigo 3º de que: “são proibidos de frequentar as escolas públicas: 1º Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. 2º Os escravos e os pretos Africanos ainda que sejam livres ou libertos” (CUNHA, 2012, p. 01). Outro documento legal, que exemplifica a desconsideração da população negra no tocante a educação é o Decreto nº. 1.331, de 17 de fevereiro de 1854.

Esse decreto estabelece “que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores” (BRASIL, 2004, p. 07). Agrava-se ainda, no campo das previsões constantes no Decreto n. 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, “os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares” (BRASIL, 2004, p. 07).

A contar, dez anos depois do sobre o decreto nº. 7.031-A, o dia 13 de maio de 1888, marca historicamente a legalização de igualdade entre brancos e negros, ou seja, a libertação dos escravos no Brasil. Por certo, esse marco, institucionaliza a ideologia da democracia racial. Porém, o que o fato da libertação dos negros escravizados, revela-se aos olhos das críticas. Para Cavalleiro (2001, p. 28), a “[...] a libertação dos escravos, [...] tornou os africanos e afro-brasileiros iguais ao homem branco, perante a lei. Esse era apenas o início de uma „nova sociedade”. E argumenta sobre esse pensamento ao afirmar que:

pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificar esse termo dando-lhe um sentido político e positivo” (BRASIL, 2004, p. 16).

¹⁰ A expressão “afrodescendente” se “refere aos/às descendentes de africanos(as) na diáspora, em contextos de aproximação política e cultural, e é utilizado como correlato de negros(as) (ou, às vezes “pretos”) nos países de língua portuguesa, como o Brasil” (BRASIL, 2006b, p. 215). Em se tratando de países de língua inglesa, como os Estados Unidos, por exemplo, o termo foi cunhado de *african american*, e é usado também o termo *Black* (BRASIL, 2006b). Acrescenta Melo (2008, p. 241, grifos da autora), que “comumente, a palavra *afrodescendente* desliza para *negro*”. Logo, o termo “afro-brasileiro”, Ferreira (1986) designa aquele que pertence à África e ao Brasil, em outras palavras, o negro brasileiro. Conforme Borba (2002), o termo diz relação à África e ao Brasil, simultaneamente. E, em linhas gerais, “[...] a acepção [...] carrega em seu bojo o que diz respeito tanto ao Brasil quanto à África (MELO, 2008, p. 237).

[...] a ideologia da “democracia racial” aparece como um elemento complicador da situação do negro. Essa ideologia, embora se tenha fundamentado nos primórdios da colonização e tenha servido para proporcionar a toda a sociedade brasileira o orgulho de ser vista no mundo inteiro como sociedade pacífica, persiste fortemente na atualidade, mantendo os conflitos étnicos fora do palco de discussões. Embora ainda exerça muita influência na sociedade, pouco contribui para melhorar concretamente a situação dos negros. Representa falácia que serve para encobrir as práticas racistas existentes no território nacional e isentar o grupo branco de uma reflexão sobre si mesmo (CAVALLEIRO, 2001, p. 28-29).

Para Nascimento (1983, p. 28), a referida “democracia racial” anuncia-se como um instrumento da hegemonia branca brasileira. Constitui, como “[...] uma fachada despistadora que oculta e disfarça a realidade de um racismo tão violento e destrutivo”. E dá continuidade, ampliando a denúncia de que “[...] não se resolvem problemas utilizando-se o método avestruz: o método de ignorar a realidade concreta metendo a cabeça na areia” (NASCIMENTO, 1983, p. 28).

Nesse contexto, a leitura comprometida sobre esse acontecimento permite concluir que o real propósito da lei abolicionista (nº. 3.353, de 13 de maio de 1888), com olhar para os retratos expressos no período pós-abolição, apresentou, fortemente a segregação social e a disparidade econômica para a população de negros ex-escravizados e seus descendentes. Estes, ficaram as margens, despossuídos e desprotegidos quanto às necessidades materiais para a sua sobrevivência, assim, tiveram suas vidas agravadas com o desamparo.

Inventariar essa disposição legal, com o aspecto cultural e a recepção dada à população vítima da diáspora negra¹¹ no Brasil Colônia, concordamos com as contribuições de Ribeiro (1995) que atenta para a vinda forçosa desses povos para as terras brasileiras. Confere-se a um movimento que selou a violenta e radical ruptura com a cultura africana, sobretudo, os aspectos concernentes à diversidade linguística. Os negros trazidos das diversas regiões do continente africano eram forçados a se comunicarem na língua de “seus donos”; e ainda, a própria religião, que “foi até utilizada como fator de discórdia” (RIBEIRO, 1995, p. 115) e acrescenta:

¹¹ O termo *diáspora* tem a ver com dispersão e refere-se ao deslocamento, forçado ou não, de um povo pelo mundo. Denominado de diáspora africana ou diáspora negra, refere-se ao fenômeno caracterizado pela imigração forçada de africanos, durante o tráfico transatlântico de escravizados. Junto com seres humanos, nestes fluxos forçados, embarcavam nos *tumbeiros* (navios negreiros) modos de vida, culturas, práticas religiosas, línguas e formas de organização política que acabaram por influenciar na construção das sociedades às quais os africanos escravizados tiveram como destino. Estima-se que durante todo período do tráfico negreiro, aproximadamente 11 milhões de africanos foram transportados para as Américas, dos quais, em torno de 5 milhões tiveram como destino o Brasil. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=53464>>. Acesso em 04 de março de 2020.

[...] iam sendo radicalmente deculturados pela erradicação de sua cultura africana. Simultaneamente, vão se aculturando nos modos brasileiros de ser e de fazer, tal como eles eram representados no universo cultural simplificado dos engenhos e das minas. Têm acesso, desse modo, a um corpo de elementos adaptivos, associativos e ideológicos oriundo daquela protocélula étnica tupi que se consentiu sobreviver nas empresas, para o exercício de funções extraprodutivas. Só através de um esforço ingente e continuado, o negro escravo iria reconstituindo suas virtualidades de ser cultural pelo convívio de africanos de diversas procedências com a gente da terra, previamente incorporada à proto-etnia brasileira, que o iniciaria num corpo de novas compreensões mais amplo e mais satisfatório. O negro transita, assim, da condição de *boçal* – preso ainda à cultura autóctone e só capaz de estabelecer uma comunicação primária com os demais integrantes do novo contorno social – à condição de *ladino* – já mais integrado na nova sociedade e na nova cultura (RIBEIRO, 1995, p. 115-116).

Ainda que, por vezes, esse seja o único viés considerado, seguramente afirmamos que não foi apenas a introdução forçosa em uma nova cultura que vitimou a população negra. O processo manteve-se impregnado a esses povos no Brasil – da diáspora à abolição. Marco que, de modo arbitrário, concebe o surgimento de um novo “laço familiar” (MOURA; 1994). O retrato da pós-abolição teve seus agravamentos não apenas no tocante a esfera socioeconômica, mas, obviamente e de igual peso, no aspecto cultural. Posto que, essa que situação colocava o povo negro a margem dos direitos sociais, na batalha por,

[...] sua sobrevivência social, cultural e mesmo biológica em uma sociedade secularmente racista, na qual técnicas de seleção profissional, cultural, política e étnica são feitas para que ele permaneça imobilizado nas camadas mais oprimidas, exploradas e subalternizadas (MOURA, 1994, p. 160).

A garantia, legitimidade e preservação dos traços culturais construídos ao longo desde a colonização do Brasil é assegurar a identidade dos sujeitos e do país. Igualmente, aos povos que fazem parte de sua formação sócio-histórica; e que contribuíram decisivamente para a escrita de um lastro histórico rico em termos de culturas e tendências, formando a diversidade étnica do povo brasileiro. Mais uma vez referendando a CF/1988 o artigo 216 e seus Incisos I a V, apresentados os eixos constitutivos do patrimônio cultural brasileiro onde,

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de

criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, 2016, p.126).

Nessa perspectiva, apresenta destaque a preservação da identidade¹² dos grupos étnicos que formaram o país, alicerçado num discurso extensivo e implicado com a necessária preservação dos aspectos que estruturam a pluralidade racial brasileira. Explicita a ancestralidade¹³ como algo notório de modo a tomar conhecimento pelas gerações futuras. Portanto, uma história marcadamente importante a ser contada, para que o presente compreendido sob as bases da realidade de um passado sem omissões ou concepções meramente hipotética ou distorcida.

Percebe-se, a relação correspondente entre o texto constitucional e o documento oficial que dá centralidade a pesquisa, no caso a Lei nº. 10.639/2003. Sobre a Lei é de suma importância mencionar que ela foi apresentada via proposição originária do projeto de lei nº 259/1999, sob autoria de Eurídio Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi ambos, naquele momento, deputados do Partido dos Trabalhadores (PT), vale lembrar, que o PT era o único partido com uma secretaria voltada para o combate ao racismo, inclusive, em 1982 o partido cria uma comissão para os negros do partido (SONCINI; CESAR; NADOTTI, 2013).

A deputada Esther Pillar Grossi, tem uma atuação muito intensa na defesa (e promoção) da escola, pública, gratuita e de qualidade. Foi uma das fundadoras uma das fundadoras do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação na década de 1970, filiou-se ao PT em 1985. Grossi, manifestou-se contra o texto (substitutivo) apresentado pelo então senador Darcy Ribeiro (PDT) em proposta para a LDB. A parlamentar considerava que o

¹² A noção de identidade recebe várias abordagens em diversas áreas do conhecimento, imprimindo uma linha de interpretação que trata de vários tipos de identidade. No entanto, na contemporaneidade, os indivíduos constroem e portam várias identidades, as quais se manifestam nas esferas sociais, étnicas e raciais, de faixa etária, gênero e orientação sexual e outros. Nesse sentido, “à identidade racial ou étnica, o importante é perceber os seus processos de construção, que podem ser lentos ou rápidos e tendem a ser duradouros. É necessário estar atento aos elementos negativos, como os estereótipos e as situações de discriminação. Além disso, é necessário ater-se à vontade de reconhecimento das identidades étnicas, raciais e de gênero dos indivíduos e dos grupos” (BRASIL, 2006b, p. 220).

¹³ A palavra “ancestralidade” representa, tanto para os africanos como para os seus descendentes, proeminência no conjunto de valores de mundo. Em linhas gerais, “remete aos mortos veneráveis, sejam os da família extensa, da aldeia, do quilombo, da cidade, do reino ou império, e à reverência às forças cósmicas que governam o universo, a natureza” (BRASIL, 2006b, p. 216). Para Souza (2003), está vinculado à categoria de memória, bem como ao contínuo civilizatório africano, que alcança a atualidade, raiando energia mítica e sagrada. Dessa forma, traduz a alegria de participar de um espaço cingido por práticas civilizatórias e o viver dos antepassados

documento atendia aos interesses dos governistas, pois, não era o mesmo elaborado pela Câmara dos Deputados.

Bem como, apontou que o texto substitutivo de Darcy Ribeiro não incorporava minimamente os novos avanços científicos, reduzia as responsabilidades do Estado na educação, garantindo a oferta de ensino gratuito obrigatório apenas para o nível fundamental (antigo primeiro grau), essa postura foi unânime entre senadores e deputados federais do PT. Em relação ao deputado Bem-Hur Ferreira, Pinotti (2016), recorrendo a entrevista de Edson Cardoso¹⁴ para o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, foi chefe do gabinete de Ben-Hur relata que a atuação do deputado, eleito pelo estado de Mato Grosso do Sul (1999- 2003), já era atuante no Movimento Negro desde meados de 1980.

Ben-Hur Ferreira, foi o primeiro vereador eleito pelo PT para Câmara Municipal de Campo Grande em 1992, atuando até 1994 ano em que foi eleito a deputado estadual, foi o deputado estadual mais votado em Mato Grosso do Sul. Nesse mesmo ano, passou a compor o Grupo Trabalho Zumbi (TEZ) e criou o centro de Direitos Humanos Marçal de Souza, ambos voltados para o combate ao racismo. Eleito em 1998 para deputado federal, mandato em que apresentou junto com Esther Grossi o projeto de lei 259/1999, e também seu gabinete produziu o artigo 14º da Convenção Nacional Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas. Já em 2000 Ben-Hur tornou-se presidente da frente Parlamentar Brasil-África.

Esse breve retrospecto do percurso de Ben-Hur (político) expressa o comprometimento do mesmo com a promoção da igualdade racial, como Pinotti (2016) ao trazer a os pertinentes relatos de Alberti; Pereira (2007):

“Ben-Hur, acho que a primeira coisa que devemos fazer é ver quais os projetos que foram arquivados nessa legislatura, porque pode ter coisa importante e a gente desarquiva os projetos”. Quando olhei, que projeto estava lá? O movimento negro de Pernambuco tinha entregado ao Humberto Costa um projeto introduzindo “História da África”. Eu digo que tinha entregado, porque ele diz isso na justificativa do projeto. Na verdade, isso é preciso ser dito:

¹⁴ Edson Lopes Cardoso, militante do Movimento Negro desde os anos 70, é jornalista e Mestre em Comunicação pela Universidade de Brasília. É doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (2014). Já em seus primeiros escritos, demonstra forte propensão ao uso da poesia como gesto político. Seus textos surgem marcados pela condição de intelectual negro empenhado em construir a identidade afro-brasileira pelo resgate da memória ancestral e em denunciar todas as formas de discriminação de que são vítimas os afrodescendentes. Em 1980, mudou-se para Brasília, onde reside atualmente. Na capital, graduou-se em língua e literatura portuguesa, passando a atuar também no magistério. Militante do Movimento Negro Unificado (MNU), foi editor de algumas importantes publicações, dentre as quais *Raça & Classe*, da Comissão do Negro do PT-DF (1987), e o *Jornal do MNU* (1989-1994). Entre 1996 e 2010 editou o jornal *Irohín*. Edson Lopes Cardoso foi professor lotado no Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas da Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/230-edson-lopes-cardoso>>. Acesso em 03 de março de 2020.

Beato, o pai da Lucila, passou uma suplência no Senado e me parece que apresentou projeto de educação; Paim apresentou; Abdias apresentou; Benedita apresentou. É importante recuperar essas iniciativas, porque revelam que esse resgate do passado sempre foi uma preocupação do movimento negro. Falar de história da África, de história e cultura afrobrasileira, isso não é coisa de uma pessoa, isso sempre veio por várias gerações do movimento. (PINOTTI, 2016, p.04).

Nos estudos de Pinotti (2016), chama atenção o fato de que a colaboração de Esther Grossi para com o texto que seria a Lei nº 10.639, seria a reformulação do projeto substituindo o termo “disciplinas” por conteúdos”. Assim, a autoria do projeto seria de Ben-Hur Ferreira, a autora corrobora essa ideia pela fala de Edson Cardoso:

Ela disse: “Tudo bem” Foi andando e não deu a mínima para o assunto. Assim fizemos: reapresentamos o projeto e é esse o projeto, com essas assinaturas, que vai tramitar e que vai virar a Lei 10.639/03, em 2003, que acabou vindo com um projeto de lei dos deputados Esther Grossi e Ben-Hur Ferreira. (PINOTTI, 2016, p. 05).

Assim, em 11 de março de 1999 o projeto é apresentado na casa de leis, em 01 de janeiro de 2003 Lula toma posse e no dia 09 de janeiro a Lei nº. 10.639 é promulgada. Essa rapidez mostra o alinhamento do PT com o movimento negro, desde sua gênese e também no decorrer da campanha de Lula, pois o movimento negro compunha o PT naquele momento. Conforme analisa Dias (2004, p.13),

Como temos analisado, todo produto da lei que trata da questão de raça é gerado a partir de movimentos provocados pelos atores do movimento negro, em que pese o projeto de lei ter sido apresentado em 1999, a sua aprovação no início do governo Lula (09.01.2003) coincide com dois fatos, o primeiro é que o então candidato havia assumido compromissos públicos de apoio à luta da população negra e o segundo é que anunciadas as pastas, não havia nenhuma que tratasse especificamente desta população.

Nessa perspectiva, a implementação medidas de/para reparação às injustiças e desigualdades para com as pessoas negras e afro-brasileiras, ocorre de forma mais efetiva a partir da aprovação da Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. A referida legislação se apresenta como disposições normativas que referenda o pagamento da dívida social contraída

desde os idos da colonização brasileira. O cerne dessa Lei está na inclusão obrigatória da temática “História¹⁵ e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino.

Com efeito, por entender a educação como espaço das tensões e pretensões das lutas de recuperação de sua história, implementa alterações de grande peso na LDBEN, que de acordo com a Lei nº. 10.639/2003 passa a vigorar acrescida dos artigos 26-A, 79-A e 79-B, passando a determinar:

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. (BRASIL, 2003, n/p).

Igualmente, promulga no supracitado artigo, o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”, com o intuito de orientar a compreensão da Lei nº. 10.639/2003, para que se valorize alguns marcos que antecedem o seu surgimento. Por certo, organiza-se uma apresentação concisa e cronológica das lutas, debates e reivindicações levantadas pelo Movimento Negro¹⁶. Pautas essas que se concentravam em apontar a educação como lugar de combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação, objetivando à inserção da população negra nas esferas de poder da sociedade.

Neste sentido, é importante destacar que a Frente Negra Brasileira (FNB), desde a década de 1930, já defendia a inclusão do negro na sociedade, porém, sem considerar a história da África. Uma das frentes de luta daquela organização foi a educação, assumindo o currículo oficial da época, embora voltada unicamente para a alfabetização. Os estudos de Velasco (2009)

¹⁵ Notadamente, a História da África define a “História das sociedades africanas, escrita e/ou narrada por africanos(as), afrodescendentes e pesquisadores/as de outros grupos étnico-raciais que apresentam a África em suas diversas conexões espaço-temporais, sem se limitar ao período do capitalismo mundial mercantilista e à escravidão moderna (séculos XVI a XIX). A história da África pode ser igualmente relacionada ao pan-africanismo, à negritude, ao movimento de descolonização e independência dos países africanos, ao racismo em escala mundial e às sociedades africanas contemporâneas” (BRASIL, 2006b, p. 219).

¹⁶ Movimento Negro é um “produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil. Saberes transformados em reivindicações, das quais várias se tornaram políticas de Estado nas primeiras décadas do século XXI”. (GOMES, 2017 p.14).

destacam que a FNB estruturou suas atuações em debates políticos e de incentivo para promoção à educação e ao entretenimento de seus membros.

Apresentando como propósito precípua, “estimular o ingresso dos negros nas escolas superiores do saber em todos os níveis” (VELASCO, 2009, p. 2397); dedicando especial atenção criação de escolas para alfabetização de crianças, jovens e adultos. A partir das intencionalidades desta entidade do Movimento Negro, a mesma se sobressai como “uma das primeiras vozes brasileiras a exigir da república políticas públicas em benefício da população negra que, pela escravidão, sofreria de entorpecimento cultural” (VELASCO, 2009, p. 2397).

De igual importância, para a discussão das pautas raciais no cenário nacional foi o surgimento do Teatro Experimental do Negro (TEN), na década de 1940, onde propunha, fundamentalmente, o resgate do continente africano e da História do negro no Brasil como parte da valorização do negro na sociedade brasileira. Seguramente, pode-se afirmar que o TEN, representa o marco o inicial da luta pela inclusão da História do negro no Brasil e da História da África no currículo escolar. O TEN aponta suas orientações para a reeducação tanto dos negros como dos brancos.

O que imprime é um caráter pedagógico as lutas e reivindicações desta entidade. Primeiro, pelo objetivo de “transformar a mentalidade despertando-lhe a consciência de seu valor próprio e de sua cultura particular. Inclusive, Nunes (2012) destaca, com base no jornal “Quilombo” (1948-1950), que o TEN refletiu sobre o ser negro em uma sociedade configurada pelo racismo estrutural¹⁷. Deste modo, o “Quilombo” buscou oferecer uma formação que conduzisse a população negra sobre seus próprios problemas, dificuldades e dilemas, destacando a inserção na educação formal como meio para mudança o quadro de exclusão. A movimentação cultural preconizava-se como pano de fundo para a educação dos negros, pelas políticas de inclusão e pela luta por poder.

Nesse sentido, Rosa (2007), apresenta que o objetivo central da entidade, esteve focado na possibilidade de oportunizar ao ator negro representar personagens livres dos estereótipos difundido pelo teatro brasileiro, principalmente, a partir do século XIX. Com o TEN, reforçaram-se as críticas aos papéis subalternos que eram vistos como apropriados para o ator negro. Destaca essa autora que,

¹⁷ Segundo os pertinentes estudos de Almeida (2019, p. 38) racismo estrutural “(...) é o modo “normal com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e em um desarranjo institucional. ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo. Pólen, 2019.

[...] ao ser pensado como sujeito do próprio destino o negro a que o TEN queria atingir deveria assumir boa parte da responsabilidade para integrar-se, sem perder de vista a luta por condições efetivas para isso. Este objetivo determinou a abrangência de sua intervenção que assumiu uma série de reivindicações que o grupo reconhecia como parte da demanda da população negra brasileira, e que tentava abarcar através dos diversos projetos e eventos realizados. A investigação da trajetória do grupo e sua estratégia de ação mostram a maneira como esta iniciativa tão importante do movimento negro brasileiro relacionou-se com seu contexto (ROSA, 2007, p. 03).

Consonante as ações já citadas, contamos com publicações que amparam as discussões sociais e políticas, que culminaram no surgimento da Lei nº. 10.639/2003. Deste feito, Silva (1988) denuncia a ausência dos estudos africanos nos currículos escolares o que caracteriza uma forma de inferiorização da população negra. Num contexto mais amplo, argumenta, que o sistema de ensino brasileiro (da educação infantil à universidade), é mais um mecanismo estrutural que oculta o passado histórico e a cultura do povo negro, na África e no Brasil.

Com efeito, sua contestação é marcada pelo fato de que o negro, quando raramente aparecia nos livros didáticos, sempre teve sua imagem e história mostrada de forma subalterna, isto é, submetidos a ideologia de exclusão, com seus valores apresentados de forma negativa. Seu posicionamento quanto à inclusão da “História da África” no currículo escolar, fundamenta-se na reivindicação de que:

[...] conhecer a história dos seus antepassados na África, ter a real dimensão da civilização e cultura da qual é descendente, é de vital importância para quebrar o conceito imposto pelo branco de que o negro é inferior porque descende de um povo selvagem e atrasado, bem como para reconstruir uma identidade sem complexos, fundamentada no reconhecimento do seu passado histórico e cultural (SILVA, 1988, p. 50).

A autora, também ressalta que, nos anos de 1983 e 1984, o Centro de Estudos Afro-Ocidentais e as entidades negras da Bahia já reivindicavam a inclusão nos currículos de 1º e 2º graus, atual ensino fundamental e médio respectivamente, com a disciplina de “Introdução aos Estudos Africanos”. Nessa sequência, na década de 1990, aconteceu a Marcha de Zumbi dos

Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida¹⁸, considerado importante evento em favor de políticas educacionais em favor do negro.

Esse evento teve como produto o documento denominado: “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”, que foi entregue ao então presidente da República Fernando Henrique Cardoso e continha as seguintes propostas no que tange a área educacional:

Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino. Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União. Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (SANTOS, 2005, p. 25).

Por esse prisma é possível afirmar que o respaldo documental que oficializam as pautas políticas de ações afirmativas, é uma expressiva conquista a população negra e afrodescendente que tem seus direitos historicamente (e estruturalmente) negados. Sobre as leis, normativas e orientações observa-se um expressivo avanço da cidadania. A partir da década de 1990, observa-se medidas voltadas para esse fim, onde a educação, é espaço central para a mudança das relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

Percebe-se que a CF/1988, como um dos instrumentos promotores dessas mudanças e transformações e, assim, altera-se o *modus operandi* na/dinâmica social. Desta feita, importantes documentos oficiais tomam voz e destaque, gerando uma avalanche de expectativas. De um modo geral, em análise a situações concretas, percebe-se, que a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003, toda a sociedade é beneficiada, não apenas os negros e afrodescendentes. Nesse aspecto destaca-se a criação da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), pouco após a aprovação da Lei nº 10.639/2003, em 21 de março de 2003.

A SEPPIR instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), pelo decreto nº 4.886 de 20 de novembro de 2003. No ano de 2008 a SEPPIR tornando obrigatório nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, o ensino de história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiro, pela Lei nº. 11.645, alterando

¹⁸ Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida foi realizada no dia 20 de novembro de 1995. Cerca de 30 mil pessoas se reuniram em Brasília-DF para denunciar a ausência de políticas públicas para a população negra.

assim a Lei nº. 10.639, por incluir no currículo escolar, a cultura dos povos indígenas, na mesma importância de tratamento e amparo legal direcionado, por exemplo ao ensino da história europeia.

Essas direções legais materializam mudanças concretas, no sentido de reverter os quadros de desigualdades raciais no Brasil. As instituições de ensino passaram, obrigatoriamente, a vivenciar temas relacionados à população negra. Destaca-se como importante, outro aspecto no cenário político brasileiro que está na nomeação de pessoas negras para atuarem em órgãos dos Poderes Executivo e Judiciário. No campo ministerial, por exemplo, observou-se nomes de personalidades negras como o cantor Gilberto Gil - Ministério da Cultura; Marina Silva - Ministério do Meio Ambiente; Benedita da Silva - Ministério do Desenvolvimento Social; Matilde Ribeiro - Ministério da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; e Joaquim Barbosa - Ministério do Supremo Tribunal Federal.

Mediante o exposto, os levantados apontados no diálogo inicial deste capítulo permitem-nos ressaltar que as reivindicações e organização do movimento negro brasileiro produziram a Lei nº. 10.639/2003. Contudo, imprescindível destacar, o predomínio de uma realidade profundamente marcada por posições e práticas sutis ou diretas que revelam, de sobremaneira, acentuados níveis de preconceito e discriminação à população negra. Mesmo em tempos de preceitos que indicam condições reais de acesso à escolarização, muito ainda há que ser feito. Isso diz respeito ao enfrentamento de dificuldades que assegure não somente o acesso da classe à educação, mas à permanência, com sucesso, nos espaços escolares.

Diante das ações que antecedem a Lei nº. 10.639/2003, percebe-se a esses aparatos, como marcos reguladores necessários as dimensões socioeducacionais. Isto posto, as intervenções mencionadas, representam iniciativas de enfrentamento às injustiças que circundam o espaço escolar, por oportunizar pautas relacionados às questões étnico-raciais na seara educacional. As exigências e reivindicações sobre a inserção, das questões relacionadas a temática das relações étnico-raciais no currículo escolar brasileiro, possibilitaram vivenciar discussões relevantes e levantar dados interessantes que denunciam as tensões da história do negro e afrodescendente.

2.2 A Lei nº 10.639/2003: Outros marcos legais e orientações.

Outro documento de grande destaque, são as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

Africana” (DCN-ERER,) instituída pela Resolução nº. 1, de 17 de junho de 2004, celebrada pela parceria entre MEC e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. A partir de deliberações oriundas do Conselho Nacional de Educação, as diretrizes deverão ser observadas pelas instituições de ensino, alcançando todos os níveis e modalidades da educação brasileira.

Apresentando prerrogativa, assegurada no disposto pelo artigo 9º, parágrafo 2º, alínea “c”, da Lei nº. 9.131, de 25 de novembro de 1995; fundamentada pelo Parecer CNE/CP nº. 3/2004, de 10 de março de 2004, e que a este se integra. Ressalta, com especial destaque, o cumprimento da DCN-ERER em referência, por parte das instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores (Artigo 1º). De acordo com os parágrafos 1º e 2º do artigo 1º dessa Resolução, é imperativo que:

1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CP/CNE 3/2004. 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

A partir do exposto acima, é possível inferir que o texto assume fundamental relevância no sentido de delegar responsabilidades às instituições de ensino. Dessa forma, o não cumprimento do previsto nessas Diretrizes poderá causar sanções às instituições que não concretizarem o proposto (cf. §2º). O parágrafo 3º desse artigo define que é competência dos Conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a iniciativa de “desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas”.

O artigo 2º dispõe sobre os conteúdos, princípios e fundamentos presentes no documento e propõe:

[...] para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

Ainda contempla, no parágrafo 1º é apresentado o objetivo da Educação para as Relações Étnico-Raciais, que regimenta as ações,

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

O objetivo do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” está disposto no parágrafo 2º, e enseja “o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos negros brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas”. A educação para as Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, mediante o previsto no parágrafo 3º do artigo 2º, “será desenvolvida por meio de conteúdo, competências, atitudes e valores”.

Desse modo, esses enfoques devem ser considerados em deliberações das instituições de ensino e seu respectivo corpo docente. Essas propostas norteadoras indicam que cada instituição contará com o apoio e supervisão dos respectivos sistemas de ensino, bem como a anuência de entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas. A finalidade do atendimento das indicações e recomendações explicitadas no Parecer do CNE/CP nº. 3/2004 das diretrizes em referência, o texto é imperativo ao garantir a autonomia atribuída aos estabelecimentos de ensino para compor o as decisões relacionadas à temática.

Como também, atribui incumbência aos sistemas de ensino e das entidades mantenedoras na criação de condições materiais e financeiras ao determinar, “de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no *caput* deste artigo” (artigo 3º, parágrafo 1º). Já em seu 2º parágrafo, deste mesmo artigo, estabelece que os estudos e aprofundamento sobre a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais, é de responsabilidade das coordenações pedagógicas¹⁹.

Logo, promover ações que possibilitem aos professores avançarem na concepção pedagógica, com fins ao desenvolvimento de unidades de estudos, assim como em projetos e

¹⁹ Corroborar-se com os estudos de Franco (2008), que compreende o trabalho da coordenação pedagógica como uma atividade voltada essencialmente à organização, à compreensão e transformação das práticas docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis. Assim caberá à coordenação pedagógica organizar espaços, tempos e processos que considerem as práticas educativas e pedagógicas só poderão ser transformadas a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente; que a prática, como atividade sócio-histórica e intencional, precisa estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumir em sua responsabilidade social crítica. FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação Pedagógica: Uma prática em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008

programas; de maneira a se apropriarem de forma abrangente sobre os diferentes componentes curriculares. Cabe destacar que essa responsabilidade não pode ser centrada, somente nos sujeitos que organizam o trabalho pedagógico das unidades escolares, sobretudo é de incumbência do poder público oferecer condições e intervenções que viabilizem esse o efetivo trabalho de combate ao racismo.

Outra dimensão sobre a temática que merece destaque, trata-se das medidas de incentivos, por parte dos sistemas de ensino, referente a “pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas” (artigo 3º, § 4º). Medidas nessa perspectiva, dão legitimidade a ampliação e ao suporte sólido de bases teóricas para a educação brasileira.

Sobre o tema em questão, importa destacar ainda, o Parecer CNE/CP nº. 3/2004, homologado pelo Ministério da Educação, em 10 de março de 2004. O Parecer justifica filosoficamente a Resolução dessas Diretrizes e, sua publicação dá amplitude ao debate sobre o tema, atribuindo significativa importância às ações do Governo Federal, no tocante à Educação para as Relações Étnico-Raciais. O documento tem como propósito a efetivação da Lei nº. 10.639/2003, conforme o parágrafo introdutório do seu Relatório, que:

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (BRASIL, 2004, p. 9).

As DCN-ERER foram produzidas na corresponsabilidade de dar continuidade à Lei nº. 10.639/2003 e à LDBEN n. 9.394/1996 como fora mencionado anteriormente nessa pesquisa. As alterações sofridas nesta última, ao disporem sobre a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, na Educação Básica do currículo oficial, são reflexos da Lei nº. 10.639/2003. Portanto, abordam de forma elucidativa, recomendações sobre como deve ser tratada a Educação para as Relações Étnico-Raciais, pontuando que:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (BRASIL, 2004, p. 13).

Salienta-se que, no parágrafo 4º, da LDBEN determina que “o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Um ponto que merece destaque sobre a LDBEN voltada a contemplar a Lei nº 10.639/2003, é o que ela versa para o ensino religioso. Consoante o exposto, o artigo 33, prevê matrícula facultativa, compreendido como parte integrante da formação básica do cidadão, constituindo-se disciplina aplicada aos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental. A Lei é enfática, ao assegurar “o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (LDBEN, 2017, p.24).

O texto é resolutivo à não existência de quaisquer finalidades em fazer da escola espaço de discursos e práticas empenhadas em converter o grupo escolar a uma determinada religião, implicando em ato de proselitismo religioso. Ademais, a partir desse exposto, permite-se considerar que as instituições de ensino devem contemplar os conhecimentos sobre diversas religiões, inclusive das religiões de matriz africana, culminando na promoção para a educação das relações étnico-raciais nas escolas.

Como consideração importante para a discussão em tela, é de que para (re)educar as relações étnico-raciais, no Brasil, faz-se necessário “emergir as dores e medos que têm sido gerados” (BRASIL, 2004, p. 14). Corroborando com o entendimento de que “o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente” (BRASIL, 2004, p. 14). Desta feita, “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 14).

Referente ao ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, as DCN- EREER indica, para isso ela versa traz três princípios. O primeiro deles é: Consciência política e histórica da diversidade²⁰ tem por centralidade o desejo de um ensino que considere a preparação do cidadão como sujeito de direitos. Reforça a necessidade de compreensão de que a sociedade é composta por diferentes grupos étnico-raciais, possuidores de cultura e história próprias, que lhes conferem valores que não devem ser ignorados, ensejando à construção conjunta da nação brasileira.

Em que aborda como princípio, o conhecimento e a valorização das bases históricas construídas pelos povos africanos e pela cultura afro-brasileira na construção da história e da cultura brasileira. Com efeito, é imperativo assumir as causas das lutas em favor da superação da indiferença, injustiça e desqualificação dos negros, incluindo ainda os povos indígenas e cidadãos oriundos de classes populares menos favorecidas. Frente a esse contexto, é necessário um ensino que se ocupe com conhecimento e análises críticas, primando pela eliminação de conceitos, ideias e comportamentos carregados pela lógica do branqueamento e o mito da democracia racial.

É indispensável propor espaços de diálogos e debates que oportunizem aos professores intimidade com a proposta das relações étnico-raciais e sociais, alcançando propriedade sobre o estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. A proposição é produzir informações, subsídios e conhecimentos que lhes permitam avançar na formulação de concepções que combatam posturas preconceituosas e construam comportamentos respeitosos. Isto posto, que o diálogo seja o elo de entendimento entre os diferentes, visando atender objetivos comuns e a uma sociedade justa.

O segundo princípio denominado, Fortalecimento de identidades e de direitos²¹, encaminha o processo de afirmação da identidade negra e afrodescendente da produção histórica

²⁰Para Gomes (1999, p. 04), “assumir a diversidade cultural significa muito mais do que um elogio às diferenças. Representa não somente fazer uma reflexão mais densa sobre as particularidades dos grupos sociais, mas, também, implementar políticas públicas, alterar relações de poder, redefinir escolhas, e questionar a nossa visão de democracia”.

²¹ Por identidade negra, entende-se uma construção social, histórica, cultural e plural. Para Gomes (2005, p. 43), como nos diversos processos identitários, “a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece”. Assim concebida, sugere a construção do olhar de um grupo étnico-racial ou de sujeitos que pertençam a um mesmo grupo étnico-racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Afirma Gomes (2005, p. 43), que para “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as)”.

negada ou distorcida, seguido pela ruptura com a lógica de atribuições negativas contra negros e indígenas, forjadas e disseminadas pelos equívocos quanto a uma identidade humana universal. Com base em uma linha de protagonismo docente, de combate a privação e violação de direitos, prevalece a proposta de esclarecimentos a respeito desses conhecimentos.

Tal princípio sinaliza para a exigência em pautar um ensino dedicado em oferecer acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira. Pertinente as oportunidades irrestritas de formação e de instrução a serem garantidas nos diferentes níveis e modalidades de ensino e seus respectivos estabelecimentos; exclusivamente, àqueles localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais. Assim, o terceiro princípio: Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, orienta para um trabalho de articulação entre objetivos, estratégias de ensino e atividades.

As atividades, devem considerar a experiência de vida dos alunos e professores, fundamentadas na iniciativa antecipada de valorização dos momentos de relações entre pessoas negras, brancas, indígenas e mestiças, no conjunto da sociedade. Bem como, chama a atenção para um posicionamento crítico frente a textos e materiais didáticos, com o objetivo de corrigi-los. Esse encaminhamento constitui-se como papel tanto dos professores como da equipe pedagógicas e orientadores educacionais, das representações dos negros e de outras minorias.

Atuam no sentido de incentivar a criação de possibilidades que oportunizem professores e alunos pensarem, decidirem e agirem, no sentido de se tornarem responsáveis ante às relações étnico-raciais positivas. O objetivo é, tornar presente e permanente o enfrentamento para a superação das tensões, discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças. Para tanto, propõe uma metodologia de trabalho que inclua a leitura, a escrita, a valorização da expressão oral, corporal e artística como eixos marcantes da cultura de raiz africana.

O enfoque não está somente na preservação, mas sobretudo, na difusão do patrimônio cultural afro-brasileiro, sob o prévio cuidado de caráter construtivo aos elos culturais e históricos que compõem os diferentes grupos étnico-raciais. Neste contexto, defende a elaboração de projetos político-pedagógicos que atendam as propostas supracitadas, contemplando a diversidade étnico-racial, envolvendo desde a participação de grupos do Movimento Negro, bem como de grupos culturais negros e a comunidade que os cerca. A partir dos princípios elucidados, bem como seus desdobramentos, o documento formaliza exigências na mudança de

pensamento, intencionando a construção e a desconstrução nos modos de pensar e de agir dos atores envolvidos nesse processo.

É imprescindível consolidar o protagonismo entre as instituições e suas tradições culturais, logo, as determinações das diretrizes para o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, norteia a concretização da Lei nº. 10.639/2003. Igualmente, deixa claro, que não se trata da criação de uma nova disciplina. O tratamento pedagógico com a temática poderá surgir propostas de atividades curriculares ou não, todavia, definitivamente a temática, ao ser inclusa no cotidiano escolar.

Nesse viés, orienta sua expansão aos diferentes níveis e modalidades de ensino, seja como conteúdo de disciplinas, de projetos, de atividades complementares ou de eventos culturais, podendo ser apresentada em outras formatações metodológicas do trabalho/atividades na escola. Para organização curricular, no tocante as disciplinas, a orientação específica converge, particularmente, para as disciplinas de Arte e História do Brasil, sob a ressalva de não causar quaisquer prejuízos às demais disciplinas do currículo.

No tocante as orientações, verifica-se que a temática tem o seu aporte nos “trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares” (BRASIL, 2004, p. 21). Em continuidade, encaminha-se importante orientação quanto as atividades cujos conteúdos explorem iniciativas e organizações negras, incluindo o percurso histórico dos Quilombos²² e de remanescentes de Quilombos, de cunho valorativo às suas contribuições para o desenvolvimento social de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões.

Entretanto, instrui-se quanto ao sentido educativo atribuído às datas comemorativas já presentes no cotidiano escolar, a constar:

O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado

²² A palavra “quilombo”, na acepção de Munanga e Gomes (2004, p. 71-72, grifos dos autores) é originária da língua banto *umbundo* (*kilombo*), falada pelo povo *ovimbundo*; “que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central e, mais especificamente, na área formada pela atual República Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola”. Em consonância com alguns antropólogos, na África, a palavra “refere-se a uma associação de homens, aberta a todos” (Parecer CNE/CEB n. 16/2012, p. 05).

histórico e político, deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial (BRASIL, 2004, p. 21).

Ao que se refere a abordagem para estudo da “História da África”, esta deve estar assentada dentro de uma perspectiva positiva. Essa orientação decorre, de modo especial, para chamar a atenção sobre os recortes a ser tratado, para que não incorra no mero viés da denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente africano. Um aspecto relevante é o realce ao jeito próprio de ser, viver e pensar que se manifesta na cultura africana tanto no cotidiano quanto em celebrações (BRASIL, 2004).

As orientações mencionadas, apontam para a condução o desenvolvimento de um trabalho conjunto. Recomendadas as articulações entre os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica e Superior, no sentido de formular estratégias que alcance uma realidade educacional inclusiva. Medida essa, que expande a possibilidade de imprimir de forma permanente no cotidiano das instituições de ensino, a história não omitida sobre os negros brasileiros.

Vale ressaltar, que as diretrizes recomendam a introdução de temas para os cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, a saber:

Análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (BRASIL, 2004, p. 23).

Ademais, as DCN-ERER é um valioso e indiscutível instrumento pedagógico para o campo dos avanços das políticas de reparação. Expressam o reconhecimento e a valorização dos povos negros e afrodescendentes, possibilitando a essa população o ingresso e permanência na educação escolar. Favorece a materialização de ações afirmativas, frente ao comprometimento de valorizar o patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, no que tange, aos esforços para a aquisições de competências e conhecimentos indispensáveis para a atuação participativa na vida em sociedade.

Compete ressaltar, que os conteúdos das diretrizes envolvem todos aqueles que participam do processo educativo, ou seja, os administradores dos sistemas de ensino, de

instituições mantenedoras de estabelecimentos de ensino (oficiais e privados), bem como dos professores. Ressalta-se também, o alcance a todos aqueles que se ocupam da elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino, no propósito de alcançar ainda os estudantes e seus familiares. Ou seja, apresentando-se e atua como importante fonte de orientações e diálogos com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que refere às relações étnico-raciais.

Infere-se, que efetiva execução da DCN-ERER, demanda um pensar e um fazer docente que sistematize e operacionalize: planejamentos, projetos, métodos de ensino, apreciação e seleção de conteúdos voltados a “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, e para o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Contudo, esses conhecimentos tornam-se possíveis a partir de sua implementação nos sistemas e redes de ensino de todo o país. Acompanhar, pois, o delinear de diretrizes e diálogos em nível de deliberações, que possam apresentar bases sólidas com ações concretas, com fins ao fortalecimento do processo de trabalho de formação inicial, continuada e dos docentes em serviço.

No tangente aos marcos legais e normativas, é de fundamental importância para as discussões sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 as “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”. O referido documento encontra-se organizado numa coletânea de textos, em sete sessões, indicadoras de práticas propostas. A coletânea é resultado de estudos e pesquisas realizadas por diferentes autores para/sobre a temática da ERER, complementares entre si. Cada seção apresenta referências bibliográficas que possibilitam o acesso a uma substancial literatura sobre diversas questões referentes ao tema.

Para além das seções apresentadas na coletânea, também contém em sua parte final, as DCN- ERER, o Parecer do CNE/CP nº. 003/2004, a Resolução do CNE/CP nº. 001/2004 e a Lei nº. 10.639/2003. A coletânea, é um documento oficial, produto do trabalho de aproximadamente 150 (cento e cinquenta) estudiosos e educadores, divididos por grupos de trabalhos. No conteúdo incluem orientações sobre a aglutinação da temática étnico-racial, contemplando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, o Ensino Médio, a EJA, as Licenciaturas e os Quilombolas.

O material “busca cumprir o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino” (BRASIL, 2006b, p. 13). Portanto, as orientações concentram-se nas reflexões e sugestões de ações relacionadas ao ensino de “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”, no sentido de colaborar com os profissionais docentes, quanto ao trato pedagógico dessas questões,

organizados em Grupos de Trabalho (GT), com enfoque sobre as possibilidades de ações formativas.

No que se refere a formação continuada, foco dessa pesquisa, se faz necessário um breve levantamento sobre cada um dos GT apresentados nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Assim, na primeira seção, para a Educação Infantil, são descritos referenciais para a abordagem da temática com as crianças desse nível de ensino, suas famílias e questões afins. O texto deste GT é elaborado sob o prévio cuidado de tratar das peculiaridades desse nível de ensino.

A segunda seção do documento destina-se ao GT que trata do ensino fundamental, onde, são inclusas contextualizações e fundamentos metodológicos relevantes como: a escola e seu currículo; ensino e antirracismo; saber escolar e interdisciplinaridade; humanidade e o conceito de alteridade; cultura negra²³ e suas memórias, histórias e saberes. Apresenta também, estratégias de ação educacional, no qual o educando ocupa protagonismo social, e os professores, contudo, assumem o papel de agentes pesquisadores de sua própria prática e ação educativa.

A terceira seção direciona-se ao GT do ensino médio, aborda questões pertinentes a esse nível de ensino e suas características próprias. Orienta acerca da elaboração ou reelaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, com base nas mudanças e práticas propostas pelas Diretrizes. Com foco na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na quarta seção inclui questões pontuais, que correspondem aos avanços e desafios específicos dessa demanda de ensino; com realce aos aspectos comuns ao cotidiano da sala de aula.

A quinta seção, contempla o campo das Instituições de ensino superior. Prioritariamente, aquelas voltadas para a formação de professores e aos envolvidos com o fenômeno educativo. A sexta seção destina-se à Educação Quilombola, o GT pontua orientações ao atendimento de crianças, adolescentes e jovens pertencentes às comunidades dos Quilombos; salienta a importância da educação quilombola brasileira e ampliando o debate sobre a criação e desenvolvimento de projetos pedagógicos, de modo a referendar o princípio de equidade.

²³ As expressões “cultura” e “cultura negra” remetem à noção de conceito central das humanidades e das ciências sociais, estando em correspondência com um terreno explícito de lutas políticas. Assevera Sodré (1988) que a manifestação de cultura está comprometida com a particularidade do indivíduo ou do grupo no mundo. Nesse sentido, a noção de cultura indissocia-se da ideia de um campo normativo. Outro conceito atribuído ao termo, a profere como “estratégia central para a definição de identidades e alteridades no mundo contemporâneo, um recurso para a afirmação da diferença e da exigência do seu reconhecimento e um campo de lutas e de contradições” (BRASIL, 2006b, p. 217).

Encerrando as seções, a última apresenta sugestões de atividades direcionadas para o ensino da “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, inclui repertório de músicas, propostas de práticas, desmistificações de datas comemorativas, literaturas da área. Além de bibliografia comentada, acompanhando ainda um glossário original denominado: “Termos e Expressões Anti-racistas”. Com efeito, esse recorte descritivo, infere-se que a articulação entre as legislações, os DCN-ERER e as orientações articuladas, colocam a formação, independentemente de seu formato seja presencial, semipresencial, a distância, inicial ou continuada, como propulsora dessa política afirmativa, responsável pelo pensar e fazer para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

No tocante ao aporte didático das questões étnico-raciais, é possível deduzir que o critério central para efetivação das práticas previstas nos documentos, supracitados, está o fato dos docentes obterem formação para tal. A despeito disso salienta-se que:

Art. 1º - A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, bem como na Educação Superior, **em especial no que se refere à formação inicial e continuada de professores**, necessariamente quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais; e por aquelas de Educação Básica, nos termos da Lei 9394/96, reformulada por forma da Lei 10639/2003, no que diz respeito ao ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em especial em conteúdo de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.(Parecer CNE/CP 003/2004).

Essa referência permite inferir a ideia de que é possível observar o fomento da necessidade de pesquisas e ações sobre relações étnico-raciais na formação dos profissionais da educação, orientando a inserção das DCN- ERER nas instituições de ensino. É comum, porém preocupante, perceber o despreparo dos professores em sala de aula, no trato das questões étnico-raciais (MUNANGA; 2005). Ao passo que a Lei nº. 10.639/2003 já tenha alcançado quase duas décadas de existência, precisamente dezessete anos, é espantoso que boa parte dos professores ainda não estejam preparados para lidar com a temática étnico-racial na educação.

Tal como apontado anteriormente, a justificativa se dá, precisamente, pela “maioria dos profissionais da educação não terem realizado de maneira sistemática, leituras a respeito da dinâmica das relações raciais e do combate ao racismo na sociedade brasileira” (CAVALLEIRO, 2005, n/p.). Na maioria das vezes, quando tratam da temática o fazem à medida que situações contingenciais aparecem (o que nos leva a pensar que se as situações não se apresentam, esta não

é abordada); em alguns casos, tratam da temática de acordo com as datas comemorativas, ou seja, apenas em momentos específicos como os dias 13 de maio ou 20 de novembro (BRASIL, 2006b, p. 128).

De fato, a situação requer avaliação. A ideia de formular qualquer nível de crítica, requer tomar conhecimento se as políticas estaduais e municipais de educação têm se organizado, inicialmente no cumprimento das leis e ademais, nas formas inclusão de temáticas relativas às relações étnico-raciais, em suas formações. Importante destacar, que essa avaliação não se configura incumbência apenas dos órgãos oficiais de ensino; esse chamado inclui toda a sociedade, sobremaneira os que compõem as instituições escolares, desde os professores, estes de todos os níveis de ensino, a aqueles que constitui a gestão.

Em linhas gerais, este eixo, apresenta discussões que revelam a necessidade de (re)pensar sobre o sentido atribuído ao trato da diversidade étnico-racial em sala de aula e, sobretudo, o lugar que as questões raciais ocupam no gerenciamento da educação. Assim, ao refletir o *locus* ocupado pelas relações étnico-raciais no ensino da educação básica, em todos os seus níveis, aponta para a urgência em incrementar práticas que conduza ao desdobramento e continuidade de ações, de modo a tornar real o trato pedagógico do tema.

Por conseguinte, é necessário que as reestruturações educacionais, em constante movimento, incluam em suas reformulações um conjunto sólido e sistemático de procedimentos que provoquem maior ocorrência da temática no território do currículo. Em suma, cabe destacar, que a formação docente se constitui, parte fundante das abordagens aqui apresentadas, representante resoluta para a educação antirracista. Efetivamente, o compromisso socioeducacional dos agentes do ensino, com participação individual e coletivo, é basilar para o enfrentamento ao racismo na educação. Isso exige, a incorporação da questão racial no campo da prática.

Mediante o exposto, cabe ressaltar, que os documentos levantados, confere apenas orientações que poderão contribuir, notadamente, com a “Educação para as Relações Étnico-Raciais”. E que, a concretude das propostas, sugere adequação dos temas as demandas do público a que se destina, a considerar a complexidade que a temática envolve. Trata-se de um recurso ao alcance dos profissionais com possibilidade de aplicação nos processos educativos brasileiros.

2.3 A importância da Formação Continuada para Educação das Relações Étnico- Raciais.

As políticas e programas voltados para a educação no Brasil, nos últimos anos, são produtos de reformas educacionais centradas no objetivo de melhoria da qualidade na educação, essas ações propuseram mudanças na formação inicial e continuada dos professores. A preocupação pela formação permanente dos professores tem pautado o discurso e a agenda das políticas educativas (VERDUM, 2010, n. p). Contudo, enfatiza-se que a formação continuada de professores deve contemplar, necessariamente, todos os professores, incluindo os professores da esfera pública, considerando a implantação LDBEN.

Verifica-se a formação continuada contemplada em texto, sobre esse aspecto, Gatti (2008, p. 64), faz o seguinte esclarecimento:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos. O artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. Mais adiante, em seu artigo 80, está que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, *e de educação continuada*” (grifo nosso). E, nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. No que diz respeito à educação profissional de modo geral, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho (art. 40).

A partir da aprovação da LDBEN, ocorreu um aumento de programas que acolheram as questões conjunturais e passaram a defender esse modelo de formação como capaz de solucionar os problemas provindos da formação inicial do professor e repercutidos na qualidade do ensino. A legislação, dentro deste propósito, encaminhou responsabilidades nas determinações da formação continuada com todos os entes federativos, expandindo os espaços formativos na esfera pública (SANTOS, 2011, n. p).

A modalidade da formação continuada de professores tornou-se ferramenta de trabalho importante para reflexão na coletividade acerca dos assuntos pertinentes ao exercício da prática

docente. Assim, com base nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais²⁴, Dourado (2015) corrobora sobre essa importância formação continuada, quando diz que:

A formação continuada deve se dar pela oferta de atividades formativas diversas incluindo atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades (Dourado, 2015, p. 313).

Portanto, compreende-se que a formação continuada não se limita a um espaço específico, podendo acontecer em diversos ambientes e nas diferentes modalidades. Caracteriza-se pelo encaminhamento de ações relevantes à própria formação docente, a partir das experiências vivenciadas em um contexto plural, carregado de diversos olhares e identidades. Considerando-se os dados apresentados no capítulo anterior, e com base na documentação e análises realizadas, revela-se dados pertinentes sobre a diversidade racial na população do município de Campo Grande.

O aponta para uma presença significativa de crianças negras nos espaços escolares da cidade. Constata-se ainda, que não diferente dos dados do país, grande parte dessa população estão inseridos nos grupos mais pobre, com o estigma da escravidão que os relegava a uma categoria “inferior”. Em se tratando das questões relativas à construção de estratégias antirracistas na educação, é importante a compreensão da conjuntura brasileira e, sobretudo, analisar de que forma os problemas ou atitudes de órgãos, instituições e governos atingem direta ou indiretamente a população negra (BRASIL, 2005, p. 201).

Visto que, a modalidade da Formação Continuada está contemplada na legislação como parte das ações que compõem a inclusão da Lei nº. 10.639/2003 nos currículos escolares. Essa estratégia se configura como momento de reflexão, no qual os profissionais da educação trazem presente as necessidades e demandas do contexto dos sistemas. A inserção da temática das relações étnico-raciais nos debates, sob o olhar da ressignificação da diversidade no campo da educação, isso, como possibilidade de garantir o desenvolvimento de um trabalho educativo democrático e de qualidade.

²⁴ Resolução nº 2, de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Por esse viés, a formação continuada ocupa lugar de grande relevância para a implementação da Lei nº. 10.639/2003, não num sentido único, pensada para desenvolver artefatos técnicos, mas, principalmente como momento de estudo, espaço de diálogo, de reflexão e socialização de saberes. Assim, o valor atribuído à formação continuada dos professores, passa a ser o da reflexão sobre os conhecimentos da educação para as relações étnico raciais, configurando transformar a atuação profissional numa prática emancipatória e de qualidade. Nesse sentido, Gomes; Silva, (2011) ressaltam a ideia de que

O desafio para o campo da didática e da formação dos professores no que se refere à diversidade é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não escolares e não transformá-la em metodologias e técnicas para os ditos “diferentes”. Isso significa tomar a diferença como um constituinte dos processos educativos, uma vez que tais processos são construídos por meio de relações socioculturais entre seres humanos e sujeitos sociais. Assim, podemos concluir que os profissionais que atuam na escola e demais espaços educativos sempre trabalharam e trabalharão com as semelhanças e as diferenças, as identidades e as alteridades, o local e o global. Por isso, mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças, é preciso, antes, que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES; SILVA, 2011, p. 16).

Nessa abordagem, a formação continuada se aplica como estratégia para a oportunidade de aprofundar conhecimentos, é processo de educação. É busca de novos conhecimentos, atualizações, construção e desconstrução de conceitos, mas principalmente, é exercício de reflexão do saber, tão necessário nesse contexto contemporâneo. Assim, é salutar articular o discurso sobre as relações étnico-raciais com os assuntos abordados na formação continuada de professores no contexto atual, tendo em vista que esse é um discurso presente no contexto educacional, quase sempre, carregado por tensões e disputas, revelando as diversas formas naturalizadas de preconceito e discriminação que marcam as relações sociais.

Trata-se das relações mediadas pelo contexto, no convívio com a diversidade, desta feita, Gomes (2012), destaca que:

Por isso, uma análise que nos permita avançar ou compreender de maneira mais profunda esse momento da educação brasileira não pode prescindir de uma leitura atenta que articule as duras condições materiais de existência vivida

pelos sujeitos sociais às dinâmicas culturais, identitárias e políticas. É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (GOMES, 2012, p.100).

Ainda segundo a referida autora, reconhecer a educação como um direito social, incluindo o respeito pelas singularidades que cada ser traz consigo, assumindo a diversidade perpassa por posicionar-se, haja vista que, é necessário, uma postura de combate contra todas as maneiras de exclusão e discriminação. Para tanto, indispensável que, os profissionais de educação incorporem os conhecimentos sobre os processos que configuram a formação do Brasil, isso inclui os processos de exploração e expropriação, bem como sobre a história dos povos nativos e os que aqui chegaram.

Toda via, é necessário que a inclusão do debate das relações étnico-raciais na formação de professores se fortaleça, ocupe espaço e centralidade, não numa prática legalista, com o propósito de fazer constar nos documentos oficiais que normatizam a educação nacional e local, mas sobretudo, para garantir a construção de saberes e conhecimentos que possibilite provocar mudança de comportamento dos sujeitos diante da sociedade e da prática profissional. Sob esse óptica, Santos (2005), indica que é preciso colocar o racismo como oportunidade para se criar um novo projeto educativo que promova uma inclusão igualitária dos sujeitos.

Ou seja, promover aparatos que desmontem a ideologia racista, por meio de uma inserção social igualitária e de todo(as) os(as) brasileiros(as) sem distinção de cor/raça, gênero ou classe. À vista disso, dedicar atenção especial para a formação continuada dos professores, atendendo as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico Raciais repousa sobre uma estruturação responsável e comprometida com as novas concepções e olhares diversos que propõe a prática destes professores recheados de identidades e diferenças. Como aponta o pensamento de Gomes; Silva (2011), este processo de formação implica dar destaque aos sujeitos e suas vivências históricas e socioculturais.

Mesmo com os avanços ocorridos nesse contexto, trata-se de processos lentos, e o diálogo sobre o racismo é um desafio que deve ser enfrentado com o intuito de aprofundar o conhecimento teórico e metodológico do professor, para que as concepções essencialistas de identidade e diferença sejam, verdadeiramente, desconstruídas no currículo. O currículo da

escola, hoje está organizado de forma a contemplar as metas educacionais que exigem o alcance dos índices de desenvolvimento da educação, o que está relacionado às avaliações em larga escala.

Nesse viés, é plausível inferir que, as ações em torno ampliar os índices avaliativos de aprendizagem desconsideram os contextos sociais e econômicos, no qual esses alunos estão inseridos. De tal modo que, apresentar um bom resultado no IDEB, por exemplo, pode representar uma classificação positiva para uma instituição, porém é fundamental que este, esteja articulado com o processo de formação de cada sujeito envolvido. Nessa vertente, é evidente que este índice influencia o meio escolar, entretanto, ele não pode assumir um caráter essencial, de modo a atrapalhar os processos educativos voltados aos valores humanos, incluindo as relações étnico-raciais.

Considera-se, que a aprendizagem/conhecimento é fundamental na vida de cada estudante diante da tão almejada busca de uma educação de qualidade, mas não se pode falar em educação de qualidade sem contemplar a diversidade de culturas do povo brasileiro. Por vezes, um trabalho realizado sob a ótica dos resultados dos índices, se expõe ao risco de colocar em curso ações homogeneizadoras, desprendida do princípio de formar um ser humano capaz de refletir sobre como o racismo foi construído e os modos para combatê-lo.

É nesse contexto que, se evidencia a importância da Lei nº. 10.639/2003 e seus dispositivos legais que orientam acerca da formação continuada para as relações étnico-raciais, uma vez que essas relações podem favorecer ou não a aprendizagem dos alunos. Assim a luta por uma educação, que reconheça e valorize o processo histórico da diversidade étnico-cultural já está sendo travada por um bom tempo, Gomes; Silva (2011) mostram-nos que os sujeitos sociais, sendo históricos, são também culturais, isto implica ser necessário repensar a nossa escola e os processos de formação docente, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas e racistas ainda existentes.

Como destacou- se anteriormente, a educação para a diversidade étnico racial sempre foi marcada pela luta incansável dos Movimentos Negros,

Os ativistas de Movimentos Negros reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção e exclusão de outros (GOMES e SILVA, 2011, p. 112).

Por certo, a luta dos movimentos se dá por reconhecer que o grupo cultural que mais foi ignorado como produtor de riquezas foi o negro. Inclusive, alguns sujeitos, em decorrência de uma educação discriminatória, tendem à reprodução de preconceito, com reflexos no contexto social, dentro e fora da escola. Logo, o preconceito é motivo de repercussões negativas e danosas para as relações que permeiam a sociedades, incluindo a escola.

Em uma discussão colocada no patamar de valorização das culturas e os seus diversos significados na formação de professores frente às relações étnico-raciais, destaca-se a Lei nº 10.639/2003, bem como suas diretrizes curriculares. Conquista muito expressiva por parte do Movimento Negro como resultado de uma luta antiga, que vinha se desenhando há muito tempo, e que ainda hoje está disponível para contribuir no sentido na orientação e discussão desta temática. É evidente o protagonismo central do Movimento Negro, foi ele o responsável por conseguir dar “maior visibilidade ao racismo e sua dinâmica de apagamento no conjunto da sociedade, ao mito da democracia racial, demandando a implicação do Estado para a efetivação da paridade de direitos sociais” (GOMES, 2012b, p. 23).

Assim, as práticas formativas devem trazer ações que tenham como princípio dar visibilidade à essas representações culturais e, para que este trabalho possa ser efetivamente consolidado na educação, as ações de formação precisam ser planejadas e implementadas com vistas a realização um trabalho coletivo. Pensado para gestores, dirigentes e profissionais da educação docentes e não docentes²⁵, sendo eles assistentes técnicos e operacionais, técnicos, e outros, de maneira a reconhece-los como parte do exercício de se assumir uma postura educadora mediante as práticas educativas.

Por essa razão, educadores e alunos, por vezes, se relacionam, nos espaços educacionais, com pessoas de várias origens sem a capacidade de compreender quão rico é nosso povo, quantas riquezas foram deixadas pelos africanos e outros povos que aqui fincaram suas raízes.

Em suas contundentes observações, Munanga (2005) afirma ser necessário

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras

²⁵ Compreende-se que uma escola não se faz somente de professores e alunos, mas de todo um corpo de profissionais que são necessários e indispensáveis para uma gestão qualificada e democrática. Tais funcionários auxiliam nas ações que gerem e organizam de maneira secundária e não menos indispensável à organização de uma instituição escolar. Disponível em <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/funcionario-docente-e-nao-docente-uma-relacao-de-poder/52716>> Acesso em agosto de 2019. Para saber mais: XAVIER, N. R. Proeducar: o funcionário administrativo como educador. 2009.

ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se envolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

Nos dias atuais e em tempos de avaliações que visam acompanhar o desempenho da educação, ainda é comum professores sem conhecimentos aprofundados sobre o racismo, logo, despreparados para pautar essa discussão e contribuir para a desconstrução do preconceito contra o negro nos contextos educacionais. Por outro lado, elucida Munanga (2005), que cresce o nível de consciência de que o racismo é maléfico e precisa ser combatido, denunciado e eliminado, essa postura crítica diante desta luta é de denúncia, assim de grande importância.

Frente às desigualdades raciais ainda tão presentes no município de Campo Grande, fundamental admitir que professores preparados por um processo de formação consistente e intencional, certamente, desenvolverão práticas relevantes de combate ao racismo e atitudes discriminatórias com os estudantes, estabelecendo o respeito e a valorização das identidades étnico-raciais nos espaços de sala de aula. Assim como, reconhecer que tantos outros professores, sequer identificam atitudes discriminatórias no espaço educativo e que a omissão diante dessas atitudes expressa a naturalização do racismo, caracteriza-se como a subalternização, a negação e o silenciamento das pessoas negras nas instituições de ensino, o que impacta negativamente nos negros, provocando sentimento de inferioridade em relação a outras pessoas.

Embora, deva-se considerar os diferentes fatores que contribuem para essa realidade, buscamos privilegiar a formação continuada, como modalidade mobilizadora da temática das relações étnico-raciais. Os pertinentes estudos de Gomes e Silva (2011) chamam a atenção para o fato de que, não cabe aos profissionais da educação, aceitar a questão da diversidade apenas como mais um desafio; nossa responsabilidade exige muito mais. No ensino da história, não podemos nos esquecer de cumprir nossas responsabilidades dentro da perspectiva da temática em estudo.

A aprovação da Lei nº. 10.639/2003 deve impulsionar significativas ações as Redes de Educação e Unidades Educacionais, na perspectiva de discutir o racismo no sistema educacional. Essa temática deve ancora-se no processo de formação e acompanhamento desencadeado pelas

Secretarias Municipal de Educação, na perspectiva de consolidar os princípios e eixos presentes nas diretrizes traçadas pelas legislações.

Diante dessa realidade e para que se possa entender melhor essa situação, será apresentado a seguir, a análise dos dados recolhidos no primeiro capítulo, bem como os marcos legais que orientam as políticas no município, para compreensão do cenário da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande no que tange as políticas de implementação da Lei 10.639/2003 voltada para a formação continuada de professores com a temática das Relações Étnico-raciais. No sentido de perceber seus desdobramentos para atender especificamente a formação dos professores que atuam nas escolas.

Começaremos apresentando as discussões sobre a Política de Formação Continuada e a Educação das Relações Étnico-Raciais como forma de atingir a qualidade da educação no município de Campo Grande/MS. Trazendo o entendimento, definido por Souza (2003, p.40), que "analisar políticas públicas significa, muitas vezes, estudar o governo em ação", a partir das demandas locais reivindicadas e problemas constatados. Portanto, é com base nessa orientação que empreendemos nossas reflexões sobre as implicações e propostas de implementação decorrentes da Lei nº. 10.639/03 na formação docente.

O próximo capítulo dedica-se a responder de que maneira a Rede Municipal de Educação tem garantido e acompanhado a Formação Continuada desenvolvida para e pelas unidades de ensino, apresentando as ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Município de Campo Grande por meio da análise de documentos, tanto do setor responsável por desenvolver essas formações, quanto da Divisão de Educação e Diversidade que organiza e acompanha os desdobramentos da aplicação da lei nas unidades de ensino.

A política educacional pública da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande fundamentou-se nas diretrizes na democratização da gestão, na democratização do acesso e permanência e na qualidade da educação, para definir suas ações, entretanto como afirma BRASIL (2005, p.206),

[...] é importante ressaltar que essas diretrizes perpassavam toda a organização do trabalho político-pedagógico. Elas foram pensadas, definidas e situadas no contexto histórico, cultural, social, econômico e político de uma cidade que apresenta acentuado quadro de desigualdades sociais e raciais, que se manifestam a partir de sua estrutura geográfica.

Por conseguinte, o perfil socioeconômico estrutural do município, enfrenta desafios em termos de saúde, educação, moradia, emprego e habitação, realidade apresentada de forma mais

contundente nas áreas periféricas. Assim, a indissociabilidade das diretrizes, será analisada a partir dos dados que mostram o perfil da população negra de Campo Grande, que indica o lugar de invisibilidade que estes ocupam. Esse critério de análise pautará se os dados explicitam o investimento na formação permanente dos educadores e educadoras, pois, a atenção a essa realidade deve fazer parte, necessariamente, do programa de educação de qualquer povo que tenha, para si próprio, um projeto de justiça e de desenvolvimento social.

2.3.1 O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (PNI-ERER) está essencialmente ligado a Lei nº 10.639/2003. O documento resulta das solicitações advindas das demandas regionais, consubstanciadas pelo documento “Contribuições para a Implementação da Lei nº. 10.639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei nº. 10.639/2003” (BRASIL, 2008).

A partir de ações desenvolvidas pelo MEC e organizadas pela fundação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), posteriormente, em 2004, SECADI, pois acrescenta-se o termo “Inclusão”, foram elaborados documentos e textos legais que trataram das Relações Étnico-Raciais. Desta feita, a proposta para PNI/ERER é produto de seis encontros, denominados “Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei n. 10.639/03. Além do referido documento com contribuições, participaram entidades colaborativas como:

- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).
- Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).
- Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED).
- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME),
- Movimentos sociais e o movimento negro
- Participação de intelectuais e militantes das questões antirracista.

Produzido com o propósito de documento pedagógico, direcionado para a orientação dos sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação da Lei nº. 10.639/2003, esse contém atribuições específicas para a operacionalização dessas leis, bem como orientações gerais referentes aos níveis e modalidades de ensino, além de recomendações específicas para as áreas de remanescentes de quilombos. Nas Instituições de Ensino Superior, conforme disposto na Resolução do CNE/CP nº. 01/2004, em seu Artigo 1º, o Plano estabelece que as Diretrizes deverão ser “observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, aquelas que mantêm programas de formação inicial e continuada de professores”. Desta feita, o parágrafo primeiro dispõe que:

[...] as Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Etnicorraciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afro-descendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

Dentre as principais ações atribuídas aos Sistemas de Ensino Municipal destaca: “promover formação dos quadros funcionais, de forma sistêmica e regular mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior NEABs, SECAD/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possua conhecimento da temática”, isto previsto no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (PNI-ERER, 2004)).

Destaca-se que, o Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº. 12.288/2010 em seu parágrafo segundo do artigo 11, estabelece: “o órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo”. Acrescenta-se ainda, outro ponto importante que é o “fomento a pesquisas e ao desenvolvimento de propostas que cunhem inovações tecnológicas nas temáticas étnico-raciais, cooperando com a consolidação de uma escola plural e republicana” (BRASIL, 2008, n/p).

No tocante a educação básica, corrobora-se o Parecer CNE/CP nº. 03/2004, em que as instituições de ensino, são responsáveis pela elaboração de uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória. As referidas atribuições, requerem a construção de “estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como se posicionar formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação” (BRASIL,

2008, p. 49). Ademais, com base nas metas norteadoras das ações para a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), o eixo de políticas de formação de gestores e profissionais da educação, tendo como atores o MEC, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, os Institutos de Ensino Superior e os NEAB orienta:

Criar Programas de Formação Continuada Presencial, semipresencial e a distância de Gestores e Profissionais da Educação com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e africana (PNI/ERER, 2004).

Assim, apontadas as responsabilidades que cabem a Secretarias Municipais de Educação destaca a formação continuada como uma das principais ações a ser desenvolvida. E basilar a implementação de medidas que concretizem as orientações do Parecer nº. 03/2004 e da Resolução nº. 01/2004. A relevância está na inserção da Educação para as Relações Étnico-Raciais, bem como temáticas pertinentes aos negros brasileiros nas práticas formativas oferecidas aos professores vinculados a sua rede de ensino. As orientações elencadas, fica notória a responsabilidade e o compromisso social atribuída às Secretarias Municipais de Educação.

Vale ressaltar que, a proposta de elaboração de uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória, isto é, a proposição de estratégias educacionais respeitantes ao compromisso de criar situações concretas de um ensino que se posicione contra toda e qualquer forma de discriminação. Nessa sequência, O Estatuto da Igualdade Racial é instituído a partir da Lei nº. 12.288 em 20 de julho de 2010. A criação dessa Lei enfatiza, de modo particular, para que o Estado se atente para as demandas de grupos marginalizados e desconsiderados e, que a educação implemente uma formação docente baseada em princípios de equidade, de respeito às diferenças étnicas, indicando o desejo da materialidade das propostas documentadas.

Conforme o seu artigo primeiro, o Estatuto da Igualdade Racial se destina “a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”. No tocante à formação docente, o artigo 11 expõe sobre as incumbências do órgão competente do Poder Executivo fomentar a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico.

Para efeitos dessa determinação legal, compete aos entes federados, em conformidade com os parágrafos primeiro ao terceiro do artigo 11 da Lei nº. 12.288/2010: “os conteúdos

referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País e, nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração”.

Ainda esfera das ações dos órgãos executivos, concernente a educação, a Lei estabelece a adesão de programas de ação afirmativa, pois a iniciativa tem por objetivo a “formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas” (Inc. IV). Com efeito, o ponto essencial deste documento, recai sobre os desdobramentos a serem assumidos pelas instituições de ensino quanto à atribuição de colocar em prática as diversas possibilidades de situações para um ensino respaldado pelo amparo teórico e prático das questões étnico-raciais.

Bem como, o documento confere a urgência da operacionalização de um modelo educacional indubitável, em teoria e prática, com políticas educacionais reparadoras e diferenciadas; assinalando, dessa forma, com o amparo das populações deixadas à margem dos direitos sociais. À medida que essa discussão se amplia, observa-se que os órgãos públicos educacionais são convocados a promover formação continuada sobre a temática com vistas a promover o protagonismo desta pauta em um *locus* privilegiado, que é a escola.

A partir do conjunto de fatores até aqui apresentados, é urgente a ruptura com a reprodução das desigualdades étnicas. Compreende-se também que tais questões estruturais de nossa sociedade, entretanto, o compromisso com as políticas afirmativas não pode ser visto com estranheza ou exagero. Entende-se que as representações legais de reparação assumem a incumbência de reconhecer a necessidade de um ensino comprometido com os conteúdos dessas reivindicações; movendo-se com ações para concretude da lei, e assim, negar-se a ocupar o lugar de espectadora, isto é, ao posto de caráter contemplativo.

CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE: FALAS E SILÊNCIOS SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.

Posto que os capítulos anteriores apresentaram as bases legais e epistemológicas que legitimam o ensino da “Educação para as Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira/ERER” na educação, assim, o terceiro capítulo desta produção busca responder aos questionamentos que a pesquisa considera de suma importância. Com efeito, para corresponder a indagação que intitula este capítulo, é preciso tomar conhecimento sobre os dados levantados, afim de avaliar em que medida a Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes são efetivadas no município de Campo Grande/MS.

Desta feita, esse capítulo apresenta os dados do município de Campo Grande/MS, suas características territorial e populacional e o perfil dos estudantes de sua rede municipal de educação, a participação e importância da população negra afrodescendente na formação da cidade de Campo Grande, no sentido de correlaciona-las as políticas de formação continuada desenvolvidas pela SEMED, em atenção ao formato de sua estrutura organizacional, especificamente, voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Dentre os aspectos apresentados e analisados na pesquisa destacam-se: a forma como estrutura-se a formação continuada da REME e atende às deliberações que legitimam a inserção das questões étnico-raciais negras, com vistas à complexa luta de combate ao preconceito e a discriminação racial. As análises abordadas neste capítulo, vão no sentido de investigar quais são as ações de formação continuada ofertadas pela DED e NURERG, bem como, os recursos didáticos e divulgação que esses espaços fazem em cumprimento a Lei nº10.639/2003.

3.1 A presença do Negro na formação da "Cidade Morena".

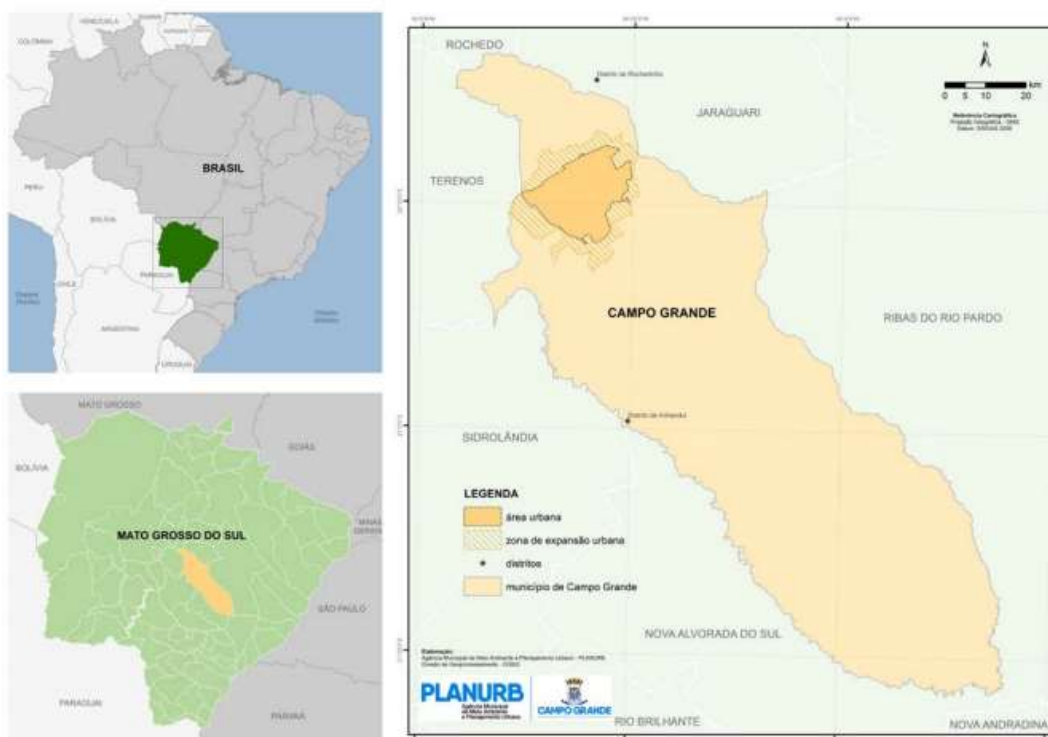
Para a análise que esta pesquisa apresenta, a formação continuada para a implementação da Lei nº 10.639/2003 no município de Campo Grande/MS, mostra-se imperativo a compreensão previa sobre o contexto histórico do município. Para tal, este tópico traz a significativa participação de pessoas afrodescendentes, oriundas de outros estados para/na construção da cidade. É necessário perceber como a história tido como oficial, invisibiliza esses sujeitos de

maneiras diversas, inclusive ao se autoproclamar “Cidade Morena”, o que reverbera também, nos diversos setores e instituições de Campo Grande.

A escola, como sendo uma instituição socialmente construída, para além de formar seus educandos expressa as tensões e contradições sociais. Assim, parte-se da perspectiva de que a formação continuada oferecida pela SEMED, em certa medida, apresenta a visão de “Cidade Morena”. Deste modo, o desenvolvimento das políticas educacionais para formação que foram pesquisadas. Portanto, faz-se necessário apontar características do município, num breve histórico de sua formação e a presença do alunado negro nas escolas municipais.

A cidade de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul situado na região Centro-Oeste, possui uma população estimada de 2.651.235 habitantes, e seu território conta com uma área de 357.145,534 Km², sendo que possui uma média de 6,86 Km² por habitante (IBGE, 2015). Conforme dados de 2015, os maiores responsáveis pelo povoamento do território foram famílias que vieram principalmente da Espanha, França, bem como migrantes das regiões norte e sudeste do país para o pastoreio na região é que deram origem aos municípios de Campo Grande, Rio Brilhante, Nioaque, Maracaju e Aquidauana (Portal MTE, 2015).

Figura 1. Mapa da localização do município de Campo Grande.



Fonte: Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano (PLANURB).

Disponível em: <<http://www.campogrande.ms.gov.br/planurb/wp-content/uploads/sites/18/2019/08/Perfil-2019-PLANURB-vers%C3%A3o-final.pdf>>. Acesso em julho de 2019.

No entanto, no final do século XIX, o aprofundamento das teorias da evolução social, como o positivismo, o naturalismo e o darwinismo influenciaram os homens da ciência e do Estado (SCHWARCZ, 1993). O que se verifica nas descrições étnicas da população mato-grossense feitas pelos viajantes em documentos oficiais da época, é uma tentativa de “classificar” a população local.

A população da provincia é a mais mesclada que temos visto: ali se vê o bugre, o caboclo, o caburé, o cabra, o mulato, o negro e o branco; mas as raças principaes, são o branco, que é o europeu ou descendentes d’este, o negro- que é o africano e o indio que é puramente o brasileiro. Do cruzamento d’estas raças, nasce o mulato que é filho de um branco e de uma negra, ou vice versa; o caboclo que é filho do branco com a índia, ou vice versa; o caburé que ó filho do indio com a negra e vice versa; o cabra que é filho do mulato com a negra, etc... (MOUTINHO, 1869, p.117).

Assim, acrescenta-se ainda, a análise dos dados populacionais de Mato Grosso de 1815. Sobre a “população livre”, consta a predominância de mestiços, com 7.908 indivíduos; em relação aos brancos, somavam 5.813 indivíduos, e negros, 2.656 indivíduos. Quanto à “população de escravos”, foram registrados 9.319 negros e 1.569 mestiços. Logo, em termos globais, no início do século XIX, Mato Grosso possuía uma população de 10.888 negros, 9.477 mestiços e 5.813 brancos (CORREA; 1976).

No tocante da criação do município de Campo Grande, este remonta o término da guerra da Tríplice Aliança, quando Brasil, Argentina e Uruguai aliaram-se na chamada Guerra do Paraguai, e assim, o mineiro José Antônio Pereira ambicionado pelas histórias sobre terras devolutas de Mato Grosso, contadas por seu cunhado e ex-combatente no sul do estado, em 1872. Nos relatos descrevia a viagem com sua comitiva de Monte Alegre-MG aos Campos de Vacaria (PLANURB, 2019, n.p).

Assim, em 21 de junho do mesmo ano, chegam ao Mato Cortado, lugar de confluência dos córregos Prosa e Segredo, nas proximidades do atual Horto Florestal também conhecido como encruzilhada de Nioaque, pois daqui seguia um ramal para tal cidade. Visconde de Taunay²⁶ que percorrera a região no retorno da épica Retirada da Laguna na guerra da Tríplice Aliança em 1867, relata:

²⁶Visconde de Taunay (1843-1899) foi um escritor, militar e político do império brasileiro. Monarquista e grande admirador de D. Pedro II, com ele manteve uma longa correspondência quando o ex-imperador foi exilado do país. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/alfredo_taunay/>. Acesso em setembro 2019.

Uma légua a mais, depois do entroncamento e entramos no Campo Grande. Esta extensa campina constitui vastíssimo chapadão de mais de 50 léguas de extensão em que raras árvores rompem a monotonia da planura sem fim, nela está lançada a estrada que leva para Nioaque e que é conhecida perfeitamente em toda sua extensão pelos paraguaios (PLANURB, 2019, p.35).

No território central, localizado no planalto da Serra de Maracaju, divisor das bacias hidrográficas dos rios Paraná e Paraguai – local equidistante, convergente e estratégico – com clima ameno, terra fértil e córregos abundantes, José Antônio Pereira funda o Arraial dos Pereiras. Voltando a Minas para buscar a família, retorna definitivamente em 1875, com grande comitiva em carros de boi e criações. Nos anos seguintes, foram chegando novos habitantes, os quais instalavam-se na vila de acordo com a organização do fundador, em 1889, o Arraial tornou-se um Distrito de Paz, e Bernardo Franco Baís foi indicado a juiz.

Com o progresso vigente, o arraial dez anos depois, em 1899, pela Lei nº 225 foi elevado à categoria de vila, deixando de fazer parte da comarca de Nioaque e tornou-se um município. O processo de povoamento e desenvolvimento do que viria ser o município de Campo Grande, é marcado pela presença de negros e para descrever essa participação, no povoamento do estado, Trubiliano (2014) apoia-se nas memórias relatadas pelos descendentes das famílias de negros migrantes, vindos do estado de Minas Gerais. Segundo o referido autor, instalaram-se, nas terras do então Mato Grosso, principalmente no Campo de Vacarias.

Esse processo acontece após a assinatura da abolição dos escravos em 1888 onde vários grupos de negros migraram para diferentes regiões do Brasil. Santos (2010) aponta que, a migração de negros para Campo Grande ocorreu no ano de 1904, com Tia Eva²⁷, a partir do momento em que ela, na cidade de Uberaba- MG, inicia os preparativos para a viagem, junto com Tia Eva, um grupo de negros ex-escravizados também migraram para o Mato Grosso. Dentre esses estava Dionísio Antônio Martins, fundador do que viria ser a comunidade negra rural Furnas do Dionísio²⁸.

²⁷ Tia Eva, nasceu em Mineiros (GO) e foi escrava até os 49 anos. Em 1887, Tia Eva ganhou a carta de alforria, em 1905 saiu de Goiás para MT, cidade de Campo Grande, na época chamada de Campos de Vacaria. Disponível: <<http://www.palmares.gov.br/>>. Acesso em junho 2019.

²⁸ Furnas do Dionísio fica no município de Jaraguari a 40 Km de Campo Grande (em direção a Rochedinho). O território pertencente à comunidade quilombola Furnas do Dionísio foi titulado pela Fundação Cultural Palmares (FCP) em 2000 e tem área total de 1.031,8905 hectares. Disponível em: <<http://guianegro.com.br/furnas-do-dionisio-como-chegar-e-por-que-ir/>>.

Disponível em: <<http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/?conflito=ms-comunidade-quilombola-furnas-do-dionisio-lutam-pela-desintrusao-de-seu-territorio-ainda-invadido-por-fazendeiros>>. Acesso julho de 2019.

A viagem até Campo Grande, destino final desse grupo, durou alguns meses, pois o transporte era feito por carros de boi e no meio do caminho tinham que fazer roças para se alimentarem, arrumando, inclusive, serviços esporádicos. Salienta-se que, quando as famílias negras, ao cruzarem a divisa do estado de Goiás para Mato Grosso, eram obrigados a parar em um Posto de Fiscalização²⁹ e assim passarem por uma espécie de cadastramento. Porém, Santos (2010) ao trazer o relato de Dona Conceição Rosa de Jesus³⁰, afirma que,

[..] vários desses ex-escravos não possuíam sobrenomes e precisaram inventá-los. Grupos de homens, consanguíneos ou não, assumiram certos sobrenomes. Desse modo, surgiram os “Borges”, os “Custódio”, os “Caetano”, os “Silva”, os “Martins”, os “Souza” e os “Pinto”. Tia Eva, suas filhas e todas as outras mulheres, mesmo sem laços consanguíneos, adotaram o sobrenome “de Jesus”. (SANTOS, 2010, p. 263)

Em 1905, os integrantes da comitiva, logo que chegaram à recém-formada vila Santo Antônio de Campo Grande, no sul de Mato Grosso, procuraram uma região com terras sem dono. Pouco tempo depois, eles as encontraram na região de Olho D’água, área próxima ao córrego Segredo, a cerca de seis quilômetros do centro da vila. Nessa região, tia Eva, suas filhas, genro, neto, Adão e outros negros ex - escravizados tomaram posse de uma área de mata e ali erigiram o embrião da comunidade negra rural Tia Eva.

A comitiva liderada por Tia Eva, instalou-se em terras menos valorizadas, pois era uma área de mata distante do centro da vila, de relativo isolamento e por serem menos adequadas à criação de gado – atividade predominante na época. Referenciando essa informação, Santos (2010, p.266) expõe o relato de “Seu Waldemar³¹” quando firma que, “a terra na região de Olho D’água “não valia nada naquela época. Ninguém dava valor nas terras. Quem dava valor, dava valor mais numa carne assada com mandioca do que num pedaço de terra. Ninguém trabalhava nelas”. A região escolhida pelo grupo de tia Eva, foi habitada por famílias de negros camponeses que haviam sido escravos de famílias da própria Vila Santo Antônio de Campo Grande, em 1906.

²⁹ Segundo Santos (2010, p. 263) “Era um estabelecimento público que tinha a função de cadastrar as pessoas que entravam e saíam dos estados, além de cobrar impostos sobre as mercadorias importadas e exportadas”. Disponível em: SANTOS, Carlos Alexandre Barboza Plínio dos. **Fiéis descendentes:** redes-irmandades na pós-abolição entre as comunidades negras rurais sul-matogrossenses. Tese Doutorado em Antropologia Social. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

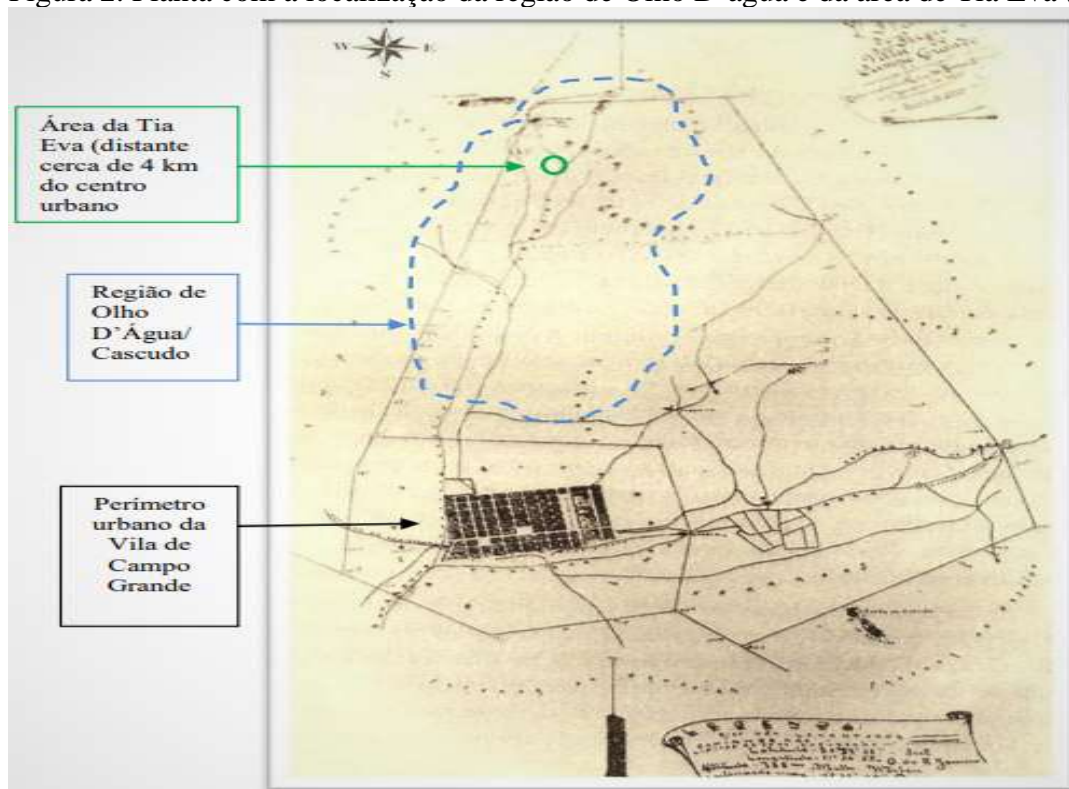
³⁰ Conceição Rosa de Jesus era neta de Dionísio.

³¹ Waldemar Bento de Arruda, filho do ex-escravo Generoso Bento de Arruda (genro de tia Eva)

A Vila de Campo Grande não passava de um pequeno povoado com poucas casas, as quais, juntas não valiam quarenta contos de réis. Santos (2010, p.271) referendando Ayala; Simon (1914) “a Vila de Santo Antônio de Campo Grande, era uma vila insignificante contando apenas com cento e tantas casas, em sua maioria de pau a pique e uns 1.200. Ainda segundo Ayala; Simon (1914) em 1910,

Nessa época, a vila ganhou o primeiro traçado urbano, a partir do projeto realizado pelo engenheiro militar Themístocles Paes de Souza Brasil. O projeto consistia na divisão em três áreas: urbana- com 222ha, suburbana- com 1.314 ha, e zona rústica com 4.968 ha, totalizando 6.504 ha. As terras de Tia Eva e de outras famílias de libertos estavam localizadas na zona rústica. (SANTOS, 2010, p.271- 272).

Figura 2. Planta com a localização da região de Olho D'água e da área de Tia Eva (1910)



Fonte: SANTOS, Carlos Alexandre Barboza Plínio dos. **Fieis descendentes:** redes-irmandades na pós-abolição entre as comunidades negras rurais sul-mato-grossenses. Tese Doutorado em Antropologia Social. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

Nas terras de tia Eva, as famílias de camponeses negros realizavam o trabalho na roça, bem como outras atividades: produção de doces, azeites e manufaturas de objetos de madeira, parte das produções eram comercializadas pelas mulheres, geralmente acompanhadas por seus filhos, nas ruas da vila de Campo Grande. Outras mulheres executavam atividades como,

lavadeiras, cozinheiras e empregadas domésticas para pessoas da área urbana de Campo Grande, já os homens, além do serviço em suas roças, trabalhavam como carpinteiros, pedreiros e peões de fazendas.

Em 1913, devido ao rápido crescimento de Campo Grande e à construção da estrada de ferro da empresa Noroeste do Brasil, Santos (2010, p.273) assevera a informação de Ayala; Simon (1914) que os valores das terras aumentaram consideravelmente, o comércio expandiu-se, existia cerca de 200 casas comerciais (armazéns, mercearias, cafés, tavernas e farmácias). A indústria era representada por duas serrarias, uma dúzia de olarias e por 80 pequenos engenhos de cana, que produziam açúcar, rapadura e aguardente.

As roças dos camponeses negros, nesse período, ajudavam a sustentar o pequeno comércio hortifrutigranjeiro que havia no núcleo urbano de Campo Grande, que naquela época se caracterizava por uma rua: Rua Velha³², atual 26 de Agosto. O local era onde se concentravam as casas residenciais, comércio e propriedades rurais, era parada onde grupos se reuniam para negociar o preço do gado e os assuntos políticos, as demais vias se caracterizavam por serem trilhas em meio ao mato.

Neste sentido, percebe-se que a participação da população negra, restringia-se ao fornecimento de gêneros alimentícios e força de trabalho, principalmente os braçais, uma vez que habitavam a região distante e de menor prestígio, a área central era ocupada por comerciários e proprietários rurais. A figura abaixo retrata a “Rua Velha”:

Figura 3. Rua 26 de agosto de 1955- Procissão Religiosa.



Fonte: Arquivo Histórico de Campo Grande (ARCA).

Disponível em: <<http://www.campogrande.ms.gov.br/arca/artigos/r-26-de-agosto/>>. Acesso em junho de 2019.

³² A atual 26 de agosto foi a primeira rua de nossa cidade. No início não tinha nome, era a única existente. Quando surgiram mais algumas, passou a chamar-se Rua Velha, até receber, em 1909, o nome de Afonso Pena, em homenagem ao presidente que aprovava o projeto do engenheiro Emílio Schnoor para o novo traçado da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil. Disponível em: <<http://www.campogrande.ms.gov.br/arca/artigos/r-26-de-agosto/>>. Acesso em: junho de 2019.

No ano de 1918, de acordo com a Lei n.º. 772, vila de Santo Antônio de Campo Grande foi elevada à cidade, o que motivou a instalação da iluminação pública elétrica em seu centro. Como consequência, muitos fazendeiros começaram a construir suas residências na área urbana de Campo Grande, cujo traçado era parecido com um tabuleiro de xadrez, apresentando 20 ruas longas, largas e retilíneas, três praças e duas avenidas. Logo, segundo Congro (2003) no ano seguinte a cidade de Campo Grande possuía 550 casas, com uma população de 5.000 pessoas, grande parte dessa população havia construído seu domicílio dentro da área urbana ou em terras que ficavam próximas ao centro da cidade.

O restante do município era caracterizado pela alta concentração de terras nas mãos de poucos proprietários, que tinham na pecuária a principal atividade econômica. Campo Grande torna-se capital do estado de Mato Grosso do Sul em meio a inúmeros embates políticos. Por volta do ano de 1889 políticos corumbaenses propuseram, por meio de manifesto público, a transferência da capital de Mato Grosso para Corumbá, iniciando aí o movimento divisionista que, gradativamente, foi se estabelecendo com os debates políticos e manifestações populares.

A partir de 1920, com a transferência do comando da Circunscrição Militar para Campo Grande e o aumento do contingente militar no Sul de Mato Grosso, as oligarquias sulinas, decepcionadas com as antigas alianças, aliam-se aos militares e adotam sugestões de outros movimentos vindos de fora do Estado como forma de fortalecer a causa local. No período de 1930-1945, as lutas armadas, gradativamente, são substituídas por pressões políticas junto ao governo federal. Em 1932, os sul-mato-grossenses aliam-se aos paulistas e lutam na Revolução Constitucionalista.

Este confronto armado, foi liderado pelo comandante da Circunscrição Militar em Mato Grosso e comandante-geral das tropas rebeldes instaladas no sul de Mato Grosso, Bertoldo Klinger. Esse contexto da revolução serviu para divulgar a ideia divisionista e Campo Grande ancora-se como centro político de difusão do movimento.

Campo Grande já se transformara na segunda cidade do estado, o centro econômico e político do sul de Mato Grosso. Seus laços com São Paulo estreitavam-se cada vez mais intensamente, quer pela abertura da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, quer pela ressonância dos movimentos político-militares a partir da década de 20. Sua vinculação a Cuiabá passa a ser mais administrativa enquanto as lideranças políticas do sul, a partir da experiência de 1932, começam a se projetar e a se organizar em termos da defesa dos interesses econômicos e políticos dessa porção do estado”. (BITTAR, 1997, 137).

A cidade de Campo Grande, nesse período, constitui-se como a segunda cidade de Mato Grosso; há, em seu favor, discursos que engrandecem o município como próspero e moderno. A Estrada de Ferro Noroeste do Brasil possibilitou à cidade de Campo Grande liderar e integrar-se à região do sul de Mato Grosso. Estabelece-se, portanto, no Sul de Mato Grosso, uma nova liderança na política de mando regional, em que se sobressai uma forte elite campo-grandense, ou elite condutora³³ que se projeta e se manifesta em repúdio ao governo da elite política de Cuiabá, do mesmo modo que essa mesma elite, residente em Campo Grande, intitula-se defensora e representante da região do Sul de Mato Grosso.

Em 1943, Getúlio Vargas, em nome da segurança das fronteiras cria o Território de Ponta Porã, excluindo Campo Grande, a principal cidade divisionista. Nesse período, o sul de Mato Grosso é marcado por grande prosperidade, mas sem poder, contudo, assegurar o equilíbrio das finanças estaduais. Assim, o presidente do regime militar Ernesto Geisel desmembrar Mato Grosso e criar Mato Grosso do Sul em abril de 1977, seis meses antes da assinatura da Lei Complementar nº.31, em 11 de outubro. Em meio a disputas políticas, com a divisão do estado Campo Grande torna-se a capital de Mato Grosso do Sul.

3.2 A população Negra de Campo Grande: Um breve levantamento do perfil histórico dos estudantes da rede pública municipal de educação.

O contexto atual, de acordo com dados da PLANURB (2019), Campo Grande possui uma população 786.797, com estimativa para até 2018 de 885.711 habitantes. Os dados sociais do município, indicado no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) em Campo Grande em 2010 foi de 0,784. Esse número coloca o município a ocupar o 10º lugar na classificação dentre os municípios brasileiros. Conforme o Atlas do Desenvolvimento Humano (2013), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é calculado considerando três dimensões no município: a Educação, Longevidade e a Renda.

Esta abordagem não se limita ao desenvolvimento econômico e permite que seja realizada uma comparação entre índices de diferentes localidades ao longo do tempo, com isso é possível conhecer melhor o perfil de um município e considerar estas informações na tomada de decisão, criação de políticas públicas visando a melhoria da qualidade de vida da população.

³³ A ideia de uma elite condutora é construída após a divisão de Mato Grosso (1977), ou seja, é divulgada por meio dos sócios do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul (IHG-MS). Desse modo, os Homens de Letras de MS difundem uma ideia de que sempre houve uma elite que conduziu Campo Grande a ser uma capital, narrativas essas carregadas de ideologias e determinadas linearmente a acontecer de qualquer modo.

Quadro 1. Classificação segundo Índice de Desenvolvimento Humano dos municípios (2010)

Classificação	Município	IDHM 2010
-	Brasil	0,727
1°	Vitória (ES)	0,845
2°	Brasília (DF)	0,824
3°	Curitiba (PR)	0,823
4°	Belo Horizonte (MG)	0,81
5°	Maringá (PR)	0,808
6°	São Paulo (SP)	0,805
6°	Porto Alegre (RS)	0,805
7°	Rio de Janeiro (RJ)	0,81
7°	Goiânia (GO)	0,799
8°	São José do Rio Preto (SP)	0,797
9°	Uberlândia (MG)	0,789
10°	Campo Grande (MS)	0,784
11°	Recife (PE)	0,772
12°	João Pessoa (PB)	0,763
13°	Salvador (BA)	0,759
14°	Fortaleza (CE)	0,754
15°	Teresina (PI)	0,751

Fonte: Altas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013. Educação. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/perguntas_frequentes/>. Acesso em maio 2019.

Em Campo Grande, no ano de 2010, o IDHM para a educação foi de 0,724, em uma escala de 0 a 1. Este índice teve uma grande ascendência entre os anos de 1991 e 2010, o que caracteriza uma maior escolaridade da população do município, com mais crianças e jovens nas escolas ou completando ciclos, no Brasil ensino fundamental e médio, segundo o Altas do Desenvolvimento Humano no Brasil do ano de 2013.

Quadro 2 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes.

IDHM – Educação	1991	2000	2010
IDHM Educação	0,354	0,548	0,724
% de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo	41,03	51,42	66,69
% de 5 a 6 anos frequentando a escola	35,79	65,15	95,14

% de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental	52,51	73,56	91,37
% de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo	26,05	49,20	65,13
% de 18 a 20 anos com ensino médio completo	17,06	38,38	50,55

Fonte: PNUD, Ipea e FJP. Disponível em < <http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: maio 2019.

A expectativa de anos de estudo na população do município passou de 9,47 anos em 1991 para 10,93 anos em 2010, isso mostra, que a população em idade escolar passa um maior número de anos estudando. Considerando a presença da população negra em Campo Grande, tratada no tópico anterior, que ocorre junto com a criação da cidade, mais especificamente, no início dos anos de 1900, ressaltamos que informações referentes a este período, registra-se, sem números específicos, a chegada de uma comitiva³⁴ liderada por Tia Eva e composta por um grupo de negros ex-escravizados. Contudo, graças ao avanço de pesquisas em coleta de dados, podemos verificar informações precisas sobre dados nacionais e locais que possibilite afirmações.

Apresenta-se aqui, dados de 2010, onde a cidade consta com um total de 368.991 pessoas negras³⁵, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 3. População por situação do domicílio por cor e raça, Mato Grosso do Sul e Campo Grande.

VARIAVEIS	TOTAL	AMARELA	BRANCA	INDIGENA	NEGRA
Mato Grosso do Sul	2.449.024	29.957	1.158.103	73.295	1.187.656
Campo Grande	786.797	13.924	397.975	5.898	368.991
Urbana	776.242	13.386	393.687	5.657	363.053
Rural	10.555	88	4.288	241	5.938

Fonte: PLANURB. Disponível em: <<http://www.campogrande.ms.gov.br/planurb/>>. Acesso em junho de 2018.

Percebe-se significativo aumento no quantitativo de pessoas negras residentes em Campo Grande, isso ocorre por diversos fatores, porém o mais expressivo se dá pelo fluxo migratório para a capital sul- mato-grossense, principalmente a partir da década de 1970, quando

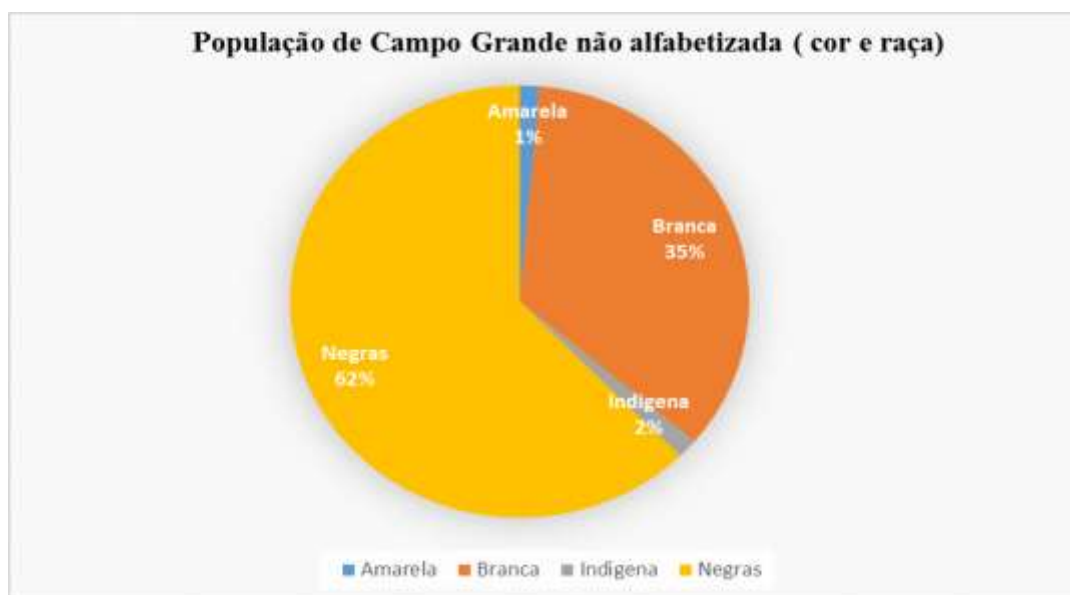
³⁴ Utiliza-se a definição de Santos (2010), que aponta, “(...) comitiva é colocado enquanto categoria nativa, que expressa o deslocamento de grupos de ex-escravos em direção ao Mato Grosso do Sul”. Disponível em: SANTOS, Carlos Alexandre Barboza Plínio dos. **Fiéis descendentes: redes-irmandades na pós-abolição entre as comunidades negras rurais sul-matogrossenses**. Tese Doutorado em Antropologia Social. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

³⁵ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) adota a definição de NEGRO, como a soma de “pretos” e “pardos”. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>>. Acesso em abril 2018.

ocorre a divisão do estado. No tocante a escolarização, da população campo-grandense, dados do IBGE³⁶ registra um total de 579.504 pessoas, acima de 5 anos de idade, alfabetizados, desse total em relação a população negra da cidade, o mesmo documento traz o quantitativo de 268.591 pessoas alfabetizadas.

Realizando uma observação sobre o critério onde mostra o percentual de pessoas não alfabetizadas, nos deparamos com dados alarmantes. O gráfico abaixo, expressa esse quantitativo de pessoas não alfabetizadas na cidade no ano de 2010:

Gráfico 1. População não alfabetizados de Campo Grande (cor e raça).



Fonte: Elaborado pela autora.

Os percentuais demonstrados no gráfico, referem-se ao total de 22.916 pessoas não alfabetizadas no município, revelando que deste total 317 são amarelas, 7.982 brancas, 336 indígenas e 14.281 são negras. Salienta-se que esse levantamento evidencia, de forma bastante clara, a desigualdade de acesso e permanência ainda presente na formação escolarizada dos negros, mesmo com a garantia de acesso à educação básica assegurada na Constituição Federal de 1988.

Nesse sentido, os números revelam ainda, a invisibilidade do negro no processo educacional, isso se faz notório e preocupante, ao ponto do Plano Municipal de Educação de Campo Grande, estabelecer uma meta específica para enfrentamento dessa realidade. A Meta 8

³⁶ Dados do IBGE divulgados pelo Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS), órgão que surgiu em 1991 com a criação da Fundação Nacional de Saúde (Funasa). Disponível em: < <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?ibge/censo/cnv/alfMS.def>>. Acesso em junho de 2018.

do PME tem por objetivo: “Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo, até 2024, para a população do campo e dos 25 mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros”. (PME, 2015, p. 39).

Inclusive, no intuito de reduzir o alto índice do analfabetismo, traça estratégia pontual para esse fim. Trata-se da estratégia 8.6.1, que prevê a implementação de programas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que estejam fora da escola e com defasagem idade/ano garantindo a alfabetização e a continuidade de escolarização.

Outros dados relevantes e não menos reveladores, são os recolhidos no IBGE de 2010 (anexo 1), referentes ao número de estudantes negros na faixa etária entre 5 a 14 anos, matriculados no Ensino Fundamental I e II no município de Campo Grande. O levantamento é organizado com base no número de estudantes negros, seguido pelo critério região e idade, considerando que Campo Grande é organizada geograficamente em 7 regiões urbanas e 2 distritos: Anhanduí e Rochedinho. Conforme a PLANURB (2019, p.91) essa divisão ocorre “para fins de planejamento, o território urbano de Campo Grande”.

Quadro 4. Estudantes negros das regiões de Campo Grande em 2010.

Levantamento do número de estudantes negros de Campo Grande					
Região	Número de bairros	Idade		Total de estudantes	Número de escolas municipais na região
		5 a 9	10 a 14		
Anhaduizinho	23 bairros	7.564	9.354	16.918	26 escolas
Bandeira	12 bairros	3.706	3.665	7.371	11 escolas
Centro	16 bairros	1.289	1.358	2.647	9 escolas
Imbirusso	14 bairros	2.842	3.266	6.108	13 escolas
Segreso	12 bairros	4.416	5.480	9.896	11 escolas
Prosa	13 bairros	2.454	3.017	5.471	9 escolas
Lagoa	16 bairros	4.192	5.053	9.245	10 escolas
Anhaduí	Zona Rural	172	217	389	1 escola
Rochedinho	Zona Rural	49	48	97	1 escola

Fonte: Elaborado pela autora.

O levantamento apresentado, mostra dados referentes a estudantes de 5 a 14 anos. Idade correspondente ao percurso escolar do Ensino Fundamental I e II, nível de ensino ofertado preferencialmente pela Rede Municipal de Ensino. Portanto, nos permite entender que parte ou o total desses estudantes negros estão matriculados em escolas municipais de Campo Grande. Os dados apresentados nos auxiliam a compreender o quanto é necessário dedicar atenção à

diversidade. Não por acaso, legislações foram promulgadas e políticas públicas implantadas para atendimento da demanda da educação para as relações étnico-raciais.

Essas reflexões se justificam por entender que a determinação legal sozinha, não significa, em absoluto, a concretização de uma educação para a diversidade nas instituições de ensino. Assim em seus argumentos Alves; Catanante (2018),

Esse pensamento sobre escola, requer compreensão sobre a importância que assumem os projetos educativos e o curricular para a escola, posto que, o caminho percorrido pela educação no Brasil, nos mostra, que como regra, seus projetos educacionais sempre foram pensados para atender a determinado grupo social, a elite. Assim, materializando um modelo de educação de privilégio e atenção as aspirações de poder da burguesia, ou seja, um projeto universalista e homogeneizador que desconsidera as diversidades dos grupos sociais, quanto a sua raça, etnia e sua cultura. (ALVES; CATANANTE, 2018, p.02)

Para além dos números, é preciso pensar numa educação democrática, de modo a contemplar tais questões, no sentido de combater o preconceito étnico-racial nas relações humanas que permeiam a escola.

3.3. Sobre a implementação da Lei nº. 10.639/2003 na Rede Municipal de Educação de Campo Grande e o Núcleo de Formação para a Diversidade: Falas e Silêncios.

Essas desigualdades apresentadas no tópico anterior, são históricas e ainda persistem. As demandas da população negra dos municípios brasileiros, incluindo Campo Grande/MS passam a ocupar espaço efetivo na agenda política educacional a partir da Lei nº 10.639/2003, que preconiza a conscientização dos direitos dessa população e a valorização da história e cultura da população negra, além da erradicação do racismo. Nesse sentido, a educação ganha obrigatoriedades para suas políticas educacionais, com vistas a concretude na mudança de realidade em relação à discriminação e ao racismo desta população.

Nesse contexto, a análise e avaliação da implementação de políticas públicas torna-se essencial. Aqui, buscamos realizar uma avaliação em relação à implementação da Lei nº. 10.639/2003 até o presente momento, afim de diagnosticar as ações já implantadas, buscando observar o desenvolvimento e os avanços alcançados, mas também identificar os possíveis problemas que impedem que ela seja efetivamente concretizada, objetivando uma mudança de percurso para que a implementação ocorra de forma plena.

Desta feita, a formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande se faz presente nos diferentes documentos consultados, tais como: projetos pedagógicos, Plano Municipal de Educação, referenciais curriculares e orientações pedagógicas. Esses documentos trazem orientações, reflexões e ações para sua realização. Assim, as propostas de formações são realizadas pelas divisões das políticas educacionais da SEMED, organizadas por núcleos responsáveis por cada modalidade de ensino:

- Educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental – I
- Ensino fundamental – II, ensino médio e EJA

É de grande importância destacar que a implementação da Lei nº. 10.639/2003 na REME, passa a ser operacionalizada em meados do ano de 2008, quando a SEMED traz no novo “Referencial Curricular para o Ensino Fundamental de 9 anos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - Mato Grosso do Sul”, que anteriormente configurava-se em 8 anos. Logo, esse documento norteia inserção da temática racial nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas municipais de Campo Grande/MS.

Para tanto o documento, organizado em quatro cadernos, todos trazem na sua apresentação, tópicos que justificam a elaboração de reformulações curriculares para as escolas REME. Inclusive, para as questões da diversidade, em específico, o tópico 15 intitulado: “Políticas Afirmativas: Fundamentações e Parâmetros para o contexto educacional” (2008), e sublinha que no universo das Políticas Públicas a REME destaca as Políticas de Ações Afirmativas e assinala que “objetivo é corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, concretizando o ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e emprego” (2008). Acrescenta ainda, o reconhecimento de valorização da temática:

Para tanto, é merecido conceder atenção especial em nossos currículos ao ensino da cultura afro-brasileira “conforme o novo dispositivo legal, em que deverão ser contemplados o estudo da África, assim como o dos africanos e a luta dos negros no Brasil”, mas não basta ditar novas regras para o jogo, é preciso fazer com que estas medidas saiam do papel e efetivem-se de fato nas escolas (REFERENCIAL CURRICULAR, 2008)

Ainda que a iniciativa se apresente em forma de artigo, de madeira tímida e sem indicação de estratégias para o desenvolvimento do trabalho com a temática da ERER pelo professor, verifica-se que o Referencial Curricular formaliza a inclusão das questões do negro e

do índio, no sentido de caminhar em direção a efetiva implementação da Lei nº. 10.639/2003. Inclusive, a questão da diversidade contemplando a cultura africana aparece expressa somente no componente curricular de Arte, no campo da Arte Visual e da Música, onde traz nos objetivos previstos para todas as etapas do ensino fundamental I e II a valorização das manifestações culturais.

Nesse sentido, o documento apresenta o seguinte objetivo:

Resgatar e valorizar a diversidade das manifestações culturais e favorecer o conhecimento estético visual da arte indígena, europeia, norte-americana, africana, latino-americana e oriental como significativas pelo caráter identitário e pela riqueza dessa diversidade nas culturas brasileira e regional. Arte e cultura: artistas e suas obras; artes africana, oriental, europeia, americana, nacional, regional e local. Arte e Cultura: os compositores e suas obras; músicas africana, americana, europeia, nacional, regional e local. (CAMPO GRANDE, REFERENCIAL CURRICULAR, 2008, p.160)

No entanto, apenas o acréscimo de conteúdos alusivos à temática racial, de forma superficial, não torna o currículo plural, democrático e inclusivo. Sobre essa questão, Silva afirma que “(...) uma perspectiva crítica de currículo buscaria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política. Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las” (2011, p. 102). Assim, para o alcançar as práticas pedagógicas que valorizem o caráter da diversidade, apenas uma política curricular que atenda aos princípios da igualdade racial não é suficiente para que aconteça de forma efetiva.

Sobre esse viés, é possível inferir que o trabalho com o currículo em uma perspectiva inclusiva e para a educação das relações étnico-raciais exige outros elementos norteadores para sua efetivação, uma vez que a alteração da LDBEN realizada pela lei “provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem” (BRASIL, 2004). Dessa forma, considerando os desafios que marcam a construção de uma nova realidade de relação entre os sujeitos.

Logo, é preciso analisar os meios formativos para qualificação dos atores envolvidos nesse processo, com vistas a criar possibilidades frente as dificuldades frente para a implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003. Pois, compreende outros segmentos por área de atuação de 6º ao 9º ano, já no tocante as demandas de formação continuada para a diversidade, as ações são desenvolvidas pelo “Divisão de Educação e Diversidade” (DED) que é responsável também pelo o atendimento da EJA, da Educação das Relações Étnico-Raciais e de Gênero,

Educação no Campo e Educação Patrimonial. Portanto, cabe a divisão o entendimento aos propósitos das discussões sobre a diversidade.

Nesse sentido, compete também ao DED promover a importância dos temas como, acesso e permanência, relações étnico-raciais negras e indígenas, gênero/sexualidade, igualdade/diferença, educação de jovens e adultos, educação do campo e processos de exclusão. No que se refere ao tema das “relações étnico-raciais”, a criação da DED traz expectativas que dão representatividade ao trato da Educação para as Relações Étnico-Raciais negras. Visto que, nos eventos de natureza educacional, é perceptível a crescente demanda de temas concernentes a essa área, contudo, deixa a desejar o espaço que as questões raciais possam ocupar quando reportada à diversidade, especialmente, como parte integrada à temática Educação Inclusiva.

Também, faz-se necessário apontar que, temas alusivos à temática étnico-racial estão inseridos na temática da Educação Inclusiva. Nesse sentido, Coelho (2012), ao refletir sobre a temática étnico-racial como um dos focos da inclusão tece o seguinte alerta:

[...] Normalmente, as discussões sobre inclusão estão relacionadas aos alunos com “necessidades especiais” - detentores de dificuldades de ordem psíquica ou física. A inovação trazida pela legislação consiste na possibilidade de se ampliar a categoria *inclusão*, com vistas à consideração de diversos segmentos da sociedade brasileira, antes ausentes das representações da nacionalidade (COELHO, 2012, p. 123, grifo da autora).

Isto posto, sobre a temática da Educação Inclusiva confere para o professor, a oportunidade de ampliar seus conhecimentos e avançar quanto as possibilidades de compreensão e trato com temática étnico-racial. Em específico para a Educação da Relações Étnico-Raciais negras, a DED atua por meio do “Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero – NURERG, que tem como atribuição:

- Implementar metodologias na comunidade escolar que assegurem a superação do preconceito e da discriminação por meio de discussões das relações étnico-raciais e de gênero;
- Monitorar a aplicabilidade das Leis nº. 10.639/2003 e nº. 11.645/2008, e a Lei Municipal nº. 4.854/2010 nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino.

O objetivo do NURERG é promover e divulgar ações formativas continuadas no tocante ao ERER para as escolas da REME, e também propor e acompanhar o trabalho de formação desenvolvido pelos profissionais da escola, além de ser responsável por elaborar projetos e

mobilizar as escolas da rede para participação nas atividades propostas. Realizada essa alusão inicial, partiu-se para a análise dos pontos alcançados pelas ações da SEMED, representadas pelo NURERG. Sobre a formação continuada de professores, ofertados pela DED, por meio do NURERG são realizadas por diferentes recursos: cursos, palestras, estudos, oficinas, indicação de materiais, além de plataformas digitais, conforme é demonstrado abaixo:

Quadro 5. Formações e recursos: NURERG.

Espaços de Formação	Ações
Formação no contexto escolar	Reunião Pedagógicas; Horário de Planejamento;
<i>Moodle</i> , ambiente virtual de aprendizagem	Disponibilização de matérias para leitura; Sugestão de materiais para realização formação na escola; Plataforma para cursos virtuais;
<i>Blog</i> , ambiente virtual de divulgação das ações desenvolvidas	Indicação de sites para pesquisa; Divulgação de ações realizadas; Sugestão recurso (livros infantis e filmes); Divulgação dos trabalhos realizados por algumas escolas; Divulgação de Calendário Afirmativo;
Formação realizada fora do ambiente escolar	Encontros de formação nas escolas polos e SEMED; Palestras; Oficinas; Parceria com demais setores da SEMED e Universidades;

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

De acordo com as ações do NURERG observadas no quadro, fica evidente que iniciativas importantes marcam as ações do Núcleo, no sentido de dar visibilidade ao assunto para e pelos profissionais da educação da REME, e também a inclusão do estudo sobre valorização da história e cultura do negro no Brasil e no continente africano nas escolas. Participam da formação professores pedagogos, professores das áreas específicas do conhecimento e equipe pedagógica da escola, mesmo verificado em análises, a preocupação do núcleo, em qualificar os docentes da disciplina de Arte e História.

Embora, não seja constatado durante a pesquisa, estratégias diferenciadas de formação para esses profissionais. Mesmo sendo estes, determinados pelos referenciais curriculares, responsáveis por desenvolver os conteúdos da temática étnico-racial. A pesquisa revelou que o formato de formação continuada no contexto da escola são iniciativas definidas e organizadas pela própria equipe de algumas escolas, onde estas se utilizam das datas de formações continuadas previamente previstas no calendário Escolar.

Assim, a equipe gestora dessas unidades de ensino formalizam convite para participação do NURERG, que disponibiliza um técnico para ministrar o conteúdo da diversidade a luz da demanda da escola. Com efeito, esse modelo de formação realizado no contexto da escola, de acordo com o pensamento Gatti (2008) é local privilegiado, a considerar o envolvimento da direção, equipe pedagógica e os docentes, o que centra a atenção sobre os sujeitos das ações no coletivo.

Esta proposta de formação, concebe a construção de uma cultura de socialização e partilha dos saberes e práticas entre os professores como meio de sobrepujar os desafios enfrentados no trabalho. Entretanto, embora esse modelo de ação formativa apareça como uma ação da DED/NURERG, é possível perceber, por meio da divulgação e descrições das atividades, que se trata de uma iniciativa pontual e singular de algumas escolas e de alcance do corpo pedagógico da escola. Nessa perspectiva, Gomes; Silva (2002, p. 29-30) ponderam que:

O trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da implantação de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros, tanto na escola quanto na vida cotidiana.

Inclusive, tratando da formação pensada para o contexto da escola, não foi encontrado um planejamento ou previsão de calendário ações do NURERG que defina cronograma de atendimento em estudos e encontros de formação com o corpo docente das escolas. Para refletir sobre os desafios que a Lei nº. 10.639/2003. Coelho (2012), traz o alerta ao destacar que “a Lei encaminha, por meio de um dos seus desdobramentos, estratégias para oferta de uma educação que coíba a reprodução do preconceito e da discriminação” o que deixa explícita a necessidade de insistência sobre a formação docente para a área.

A maioria dos docentes das escolas “não foi formada para pensar a questão racial e as questões afrodescendente como questões relevantes” (COELHO; 2012). Dessa forma, as estratégias para a formação docente necessitam insistir, em termos de reflexão e de ação, sobre qual o nível de preparo teórico e prático que devem propiciar ao professor, quanto ao conteúdo da Lei nº. 10.639/2003. Todavia, há o reconhecimento de que toda formação é um desafio, pois pressupõe organização, estudo reflexão e tempo para se consolidação, não sendo, portanto, uma tarefa fácil.

Sodré (2001) pontua que a diversidade étnico-cultural certifica que os sujeitos sociais, sendo históricos, são também, culturais. Consideração essa que confere a necessidade de

repensar a escola e os processos de formação docente, na perspectiva de reconhecer a pluralidade dos sujeitos e atuar no sentido de romper com as práticas seletivas e racistas ainda existentes no espaço escolar.

Com efeito, existem recursos que possibilitam organizar diferentes ambientes de aprendizagem, a considerar, os novos recursos tecnológicos disponíveis hoje na sociedade, principalmente virtuais. Estes, denominados ambientes virtuais de aprendizagem, (AVA), são utilizados para a realização de cursos de Educação a Distância (EAD), modalidade bastante utilizada nos cursos de formação continuada. A formação continuada realizada por meio dos ambientes virtuais também é uma das estratégias da NURERG.

A plataforma *moodle* é gerenciada pelos técnicos dos diferentes setores da SEMED, inclusive pela DED. Trata-se de um ambiente virtual de aprendizagem ao qual grupos das escolas podem ter acesso. Refere-se a um ambiente virtual onde é possibilitado a realização de cursos, postagens de atividades, relatos e registros de situações vivenciadas, planos de ação, disponibilização de documentos e sugestões para o trabalho, indicação de materiais e leituras para estudos, opiniões sobre textos trabalhados, além de participação em fóruns de discussão.

Segundo Seixas (2012, p. 661), “estes ambientes possuem diferentes formas de apresentação de suas ferramentas, com funções específicas e maneiras distintas de interação com os usuários”. Contudo, constatou-se que a DED/NURERG, quanto a utilização do recurso virtual do *moodle* disponibilizou apenas 1 (um) curso intitulado “Educação e Diversidade” no ano de 2017 e 1(um) curso intitulado com o mesmo nome “Educação e Diversidade” para 2020. Em ambas situações de oferta da formação não se encontra qualquer descrição sobre qual o teor do tema que será abordado, visto que a divisão da diversidade contempla outras temáticas além das relações étnico-raciais negras.

Nesse caso, chama a atenção para a condição que o núcleo dispõe em utilizar as diversas possibilidades que a ferramenta digital oferece, e que por sua vez, sua utilização não corresponde a riqueza de recursos que a ferramenta oportuniza, nisto inclui a viabilidade em potencializar e ampliar o alcance de professores da rede com o estudo ofertado. Neste sentido, expressa a importância de se estabelecer clareza quanto ao objetivo e finalidade em inserir plataformas digitais em suas ações formativas, considerando as possibilidades de suporte nas atividades específica.

Ademais, a plataforma *moodle* contribui com a aprendizagem colaborativa e proporciona diferentes formas de disponibilizar e organizar os conteúdos de aprendizagem. Como aponta os

estudos de Rostas; Rostas (2009, p. 141), “trata-se de um espaço aberto, livre e gratuito, que pode ser carregado, utilizado, modificado e até distribuído. Isso faz com que seus usuários também sejam ‘construtores’, pois, enquanto o utilizam, contribuem para a sua constante melhoria”. Destaca-se ainda, o entendimento de que o conhecimento acontece numa relação ativa de troca e, “[...] se produzem nas relações sociais” (SAVIANI, 2008b, p.75).

Cabe salientar que, mesmo fazendo uso de tecnologias de ponta, pode-se incorrer na reprodução de práticas tradicionais focalizadas no conteúdo e desprendidas do contexto, utilizando os ambientes virtuais apenas como recurso para disponibilizar materiais. Outro canal digital utilizado como ferramenta é o *blog* da Divisão de Educação e Diversidade. Neste espaço virtual dividem publicações a Educação do Campo, EJA, Programa Brasil Alfabetizado e Educação Patrimonial, vistos que esses são os campos de atuação da DED.

Nessa sequência, as ações específicas do NURERG o núcleo utiliza o espaço com divulgação das ações desenvolvidas e do calendário afirmativo e indicação de materiais de suporte para estudo e ensino da temática. Na página do blog os conteúdos disponibilizados acabam por ser gerais e depositados de modo superficial, sem regularidade na periodicidade, assim como não foi verificado, proposições de encaminhamento para trabalho daqueles que acessam a página.

O que denuncia, o não aprofundamento e a descontinuidade de importantes ações ali postadas, infere-se assim, que o contrário promoveria práticas a serem desenvolvidas na escola. Isto, é possível ser observado no quadro abaixo:

Quadro 6. Blog – DED: Publicações do DED/NURERG para a Educação das Relações Étnico-racial.

Ações	Ano				
	2015	2016	2017	2018	2019
Ação organizada e realizada pelo NURERG: Formação.	1	2	-	2	4
Ação organizada e realizada pelo NURERG: eventos artísticos e Literários.	-	-	1	1	1
Sugestão de textos/livros para Estudo	6	1	-	-	-
Sugestão de filmes para serem trabalhados	1	1	-	-	-
Participação do NURERG em formações oferecidas pela escola ou outras instituições.		1	3	2	4
Participação Eventos realizados pela escola ou outras instituições.	2	4	1	1	1
Calendário Afirmativo	2	3	-	1	-
Acompanhamento das Ações nas Escolas	-	-	-	-	-

Fonte: Tabela elaborada pela autora para esta pesquisa

A partir das atividades apresentadas no quadro, percebe-se que a atuação do Núcleo corresponde a organização e realização de formações, atendimento a convite de escolas para encaminhar estudo, faz indicação de sites e materiais educativos que abordam a temática, além de participação em eventos, o que mostra as intervenções junto aos profissionais da educação da REME. Porém, constata-se que a ferramenta fica restrita ao campo da divulgação. Não se faz presente o zelo por uma elaboração que se ocupe em apresentar, de maneira clara e abrangente, expectativas a serem alcançadas por meio da proposta formativa mediada por esta tecnologia.

Entretanto, tomando como referência os números levantados sobre as ações desenvolvidas de acordo com os anos de referências, percebemos que essa atuação não confere solidez e contundência na execução de uma política de real enfrentamento e combate ao racismo, pois demonstra ações descontínuas, esparsas e insuficientes para atender um referencial curricular decisivo para a educação antirracista.

Efetivamente, o compromisso das políticas formativas que implementam a ERE é o que contribui para o enfrentamento e desestabilização do racismo na educação. Isso requer a incorporação da questão racial sistemática e intencionalmente no campo político, sobretudo, da formação. O currículo, projeto político-pedagógico, a formação de professores e práticas educativas, na perspectiva da Lei nº. 10.639/2003 e de suas diretrizes, são possíveis de serem realizados de forma efetiva com orientação e supervisão dos sistemas de ensino, o que já é preconizado na própria legislação para a educação das relações étnico-raciais.

E de responsabilidade dos sistemas de ensino articular as ações para a implementação. A parceria dos gestores dos sistemas de ensino é fundamental para que as ações sejam propostas, realizadas e possam efetivar-se ao longo do tempo, proporcionando assim um real enraizamento do trabalho com a educação das relações étnico-raciais na escola:

[...] os sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação e de formação de cidadãos que explicitamente se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e pais. (BRASIL, 2004, p. 13).

Com efeito, compreende-se que o objetivo maior em desenvolver a formação continuada aos profissionais da educação com a temática da ERER, é a aplicabilidade do conhecimento adquirido, no contexto da escola, o que vai revelar, qual possa ser a contribuição formativa do Núcleo para a inclusão e aprofundamento de intervenções que deem concretude as pautas relações étnico-raciais negras.

Outro ponto relevante do quadro é o que se refere ao “acompanhamento das ações na escola” que embora esse critério não faça parte da página inicial do *Blog*, em visita minuciosa durante a pesquisa, identificamos que esta ação foi desenvolvida somente por outro campo da diversidade de, que não o das relações-étnico raciais negras. Estudos dão conta, de que a formação continuada não pode ser desprendida da possibilidade da prática, em especial no tocante a mudança de comportamento. Nesse sentido, Barreto (2015, p. 695) afirma que:

Mesmo quando os professores se convencem de que devem introduzir alterações em sua maneira de atuar, frequentemente têm dúvidas e sentem dificuldade de aplicar os princípios propostos nos contextos em que trabalham. A falta de acompanhamento após o período de formação interrompe a interlocução iniciada no curso.

Entretanto, pensar situações formativas que de condições para concretizar o trabalho pedagógico com a diversidade é imprescindível. Por outro lado, quando a pauta em questão é o das relações étnico-racial, admite-se que é tarefa complexa, porém exequível. Assim, possibilidades de trabalho mediadas por plataformas digitais são reconhecidas como suporte importante pelo Núcleo do NURERG e pelos profissionais da educação da REME, a considerar que esse recurso tecnológico de aprendizagem já faz parte das atividades de outros núcleos da SEMED, que inclusive executam formação continuada nos mesmos.

Porém, ainda há a necessidade de uma melhor utilização e sistematização dessa plataforma. A utilização dos recursos de educação a distância para a formação continuada dos profissionais da educação está prevista no PME e nas estratégias de Campo Grande e no PNE, como pudemos observar no capítulo anterior. A perspectiva é a de que a formação continuada deverá habilitar os participantes à compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, com a finalidade da concretude de condições para o debate de superação do racismo.

Outro ponto que merece destaque são as formações realizadas fora do ambiente escolar dos Coordenadores Pedagógicos. As formações realizadas fora do espaço da escola também compõem as estratégias utilizadas pela Secretaria de Educação Municipal. Para esse formato de

formação a secretaria organizou o Programa de Formação Reflexiva. Esse novo formato se constituiu em encontros em escolas polo, reunindo professores e equipe técnica da SEMED.

Estes encontros aconteceram sistematicamente, numa média de 4 encontros por ano, nos anos de 2008 a 2011, foram organizados por regiões, os polos de formação reúnem os profissionais da educação de diferentes escolas, que são direcionados para estudo de acordo com área de atuação. Os encontros são presenciais, acontece em período integral e oportuniza interações e a socialização de experiências, além de estudos encaminhados por meio de leituras realizadas em grupo e debatidas com os colegas. No entanto, os temas trazidos para as discussões desses encontros não contemplavam a educação das relações-étnico-raciais.

Ademais, para incluir as questões da diversidade, a DED, por meio dos Núcleos da Educação do Campo, EJA e EREER negras e indígenas, realizou a semana do “Tríduo Pedagógico”, com atividades de apresentação cultural, exposição de trabalhos e relatos de experiências. O encontro aconteceu no mês de novembro, no espaço de formação da SEMED e teve a participação de 11 escolas com exposição da EJA e EREER, além de 7 escolas do campo.

O “I Tríduo Pedagógico” aconteceu no ano de 2015, momento histórico marcado pela transição de gestão da prefeitura de Campo Grande/MS, onde, em agosto de 2015, o vice-prefeito Gilmar Antunes Olarte, no momento ocupando a cadeira de prefeito, deixa o cargo que passa a ser ocupado novamente pelo prefeito eleito, Alcides Bernal. Logo, em 2016 foi realizado “II Tríduo Pedagógico” nos mesmos moldes daquele que aconteceu em 2015, contudo, registrou-se um número menor de escolas participantes.

Esse formato de trabalho sobre a diversidade, muitas vezes não se permite uma discussão mais aprofundada dos temas, pois organiza-se em apreciação de apresentação artística e de exposição de trabalhos realizados nas escolas. As experiências, são socializadas em breves relatos que se ocupa em descrever a realização do trabalho desenvolvido. É possível concluir que, a estratégia de formação ao qual a DED recorre nessa situação é da integração entre os que desenvolvem, ao seu modo, o trabalho com a diversidade nas escolas.

Nessa perspectiva, observa-se a intencionalidade de valorização da troca de experiência e conhecimentos entre os docentes, oportunidade que propõe a transformação da cultura docente. O que nesse caso, embora a formação tenha acontecido num contexto fora da escola, se materializou para além do ambiente institucional, articulada com outros pares (GATTI; 2008). Posteriormente, outras formações do NURERG foram realizadas no espaço da Secretaria de

Educação, inclusive correspondente ao horário de trabalho e utilizando uma carga horária de 8 horas.

Desta feita, foram realizadas palestras e oficinas para os professores e equipe pedagógica da REME e, para assegurar a participação das escolas, organizou-se por meio de um representante dos professores e um representante da equipe pedagógica de cada escola. Para tanto, o NURERG, por meio da SEMED, formaliza parceria com as universidades para a oferta da formação continuada, o que já preconizava o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, aprovado em 2015, o que revela o reconhecimento de que tal medida, de fato, favorece o diálogo entre o ensino e a pesquisa na promoção de atividades de formação continuada, inclusive orientadas por valores, conhecimentos afro-brasileiros.

O objetivo de parcerias formativas deve ser o de ampliar e fortalecer as bases teóricas e pedagógicas dos profissionais da educação, no sentido de oferecer suporte para o domínio dos conteúdos de ensino das Relações Étnico-Raciais que sejam capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem em falta de respeito e discriminação. Assim, em 2018, por meio de parcerias com universidades, públicas e privadas, as formações foram desenvolvidas por professores mestres e doutores que dedicam estudo e pesquisas sobre a temática.

A oficina pedagógica com o “A Linguagem da Arte na perspectiva de Raça e Gênero” por exemplo, foi ministrada por duas professoras doutoras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, embora o propósito da oficina aviava-se especificamente para metodologias diferenciadas para a construção de novas prática dos professores de arte, foram apresentados conteúdos que solidificam os conhecimentos sobre a educação das relações étnico-raciais negras.

Nessa mesma perspectiva e no mesmo ano, foi realizado um ciclo de palestras intituladas “Diálogos sobre a Educação Afro-brasileira e Indígena” onde os assuntos se dividiram sobre as questões das relações étnico-raciais negras e indígenas. Os temas foram discorridos por professores doutores universitários e organismos sociais que discutem as pautas negras e indígenas em seus campos de atuação. Deste modo, pode-se interpretar como propositiva a iniciativa do Núcleo, pois, dado o aprofundamento do debate considera-se possível a inserção da temática na formação continuada dos docentes atuar no ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira/ERER”.

Dessa forma, o trabalho de mobilização dos professores para apropriação dos valores da cultura africana e afro-brasileira e a aproximação cada vez maior com a temática do profissional da educação por parte dos professores é fundamental para o sucesso da implementação da lei:

Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo (MUNANGA, 2005, p. 19).

No tocante a apropriação de conhecimento sobre a lei e suas diretrizes por parte dos educadores, é preciso reconhecer que esta, está relacionada não apenas às lacunas da formação inicial e continuada dos docentes, ainda que este fator pese consideravelmente, mas também e principalmente, ao “(...) posicionamento pessoal e político dos profissionais das escolas” (GOMES, 2012, p. 344). Daí a importância de práticas formativas intencionais e recorrentes, visando a superação e o combate ao racismo.

A estrutura de organização de formação continuada da SEMED se reformula a partir de 2018 e passa a ser denominada “Reflexões Pedagógicas: Diálogo entre a teoria e a prática”. O novo formato contempla uma média de 4 encontros anuais, presenciais. O acesso acontece por meio de uma plataforma digital específica, chamada *Even*, onde os temas são disponibilizados por área de conhecimento, segmento de atuação ou temática específicas. Desta maneira, cada profissional faz opção pelos cursos oferecidos, conforme horário de trabalho.

Desta feita, diferente dos programas anteriores de formação anteriores propostas pela secretaria, que em certa medida vergava para o trabalho didático, o trabalho o Núcleo vale-se desse espaço e oferece formação para a educação das relações étnico-raciais como temáticas de estudo para os professores. Dentre os temas, foram ofertadas pelo NURERG no ano de 2019 foram: “A Lei n. 10.639/2003: o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira” que foi realizada no mês de fevereiro e, o outro abordou a área de conhecimento de arte “O ensino da ARTE e as Relações Étnico-Raciais”.

No entanto, volta-se o olhar no que diz respeito ao aspecto do acompanhamento nas escolas, já mencionado acima. Com base nos materiais analisados, não foi encontrado registro de que existe um processo de avaliação realizado pelo grupo responsável pelas formações do

NURERG que apresentem a verificação de mudanças e inserção de prática contexto escola. De acordo com o relatório da Fundação Carlos Chagas (2011, p. 26), “só faz sentido propor programas de Formação Continuada se eles forem capazes de desencadear mudanças pertinentes e necessárias nas escolas, capazes de auxiliá-las a atender mais e melhor sua clientela”.

Por essa ótica, é essencial pensar na continuidade desses encontros de formação, pois, de acordo com Saviani (2008b), essa é uma das características que devem estar igualmente presente na elaboração de políticas educacionais. Inclusive, o aspecto apontado pelo autor se aplica aos conteúdos, pois eles são de grande importância, já que serão a base para sua transformação e a construção de sua profissionalidade.

Principalmente, com destaque para a EREER negra, que exige mudança no modo de pensar as relações e sobretudo, interferir sobre elas, de modo a promover a igualdade racial. A formação continuada deve permitir reflexões sobre a prática realizada no contexto escolar, buscando novas maneiras de realizar, pensar e sentir o trabalho desenvolvido, com o objetivo de dar mais qualidade a essas ações e à sua própria formação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A última década do século XX, é marcado pelas profundas discussões sobre a questão étnico-racial e a produção textos normativos e oficiais, que validam o espaço dessas questões no cenário educacional. A centralidade da temática étnico-racial se apresenta nas publicações brasileiras e nos debates acadêmicos do país. Com isso, o crescente movimento em defesa das ações afirmativas que visam a reparação das dívidas históricas acumuladas pela sociedade brasileira para com a população negra.

Passado, 17 anos da promulgação da Lei nº. 10.639/2003, e muito embora, tenha nos saltado aos olhos os diversos esforços para a sua implementação, ainda encontramos imensos desafios. Dentre os agravantes desses desafios, destaca a naturalização do não reconhecimento da importância da herança africana e de seus descendentes no processo de construção do Brasil no cotidiano da escola, o que impede o repensar dos modelos de educar e reeducar as relações raciais estabelecidas em nossa sociedade.

Ainda é presente projetos de escolas que amparam seus bases numa perspectiva eurocêntrico e hegemônico de educação, isto é, a grande maioria dos envolvidos no processo da educação escolar, desconsideram as questões ligadas as relações étnico-raciais. Cabe reconhecer, as iniciativas que se empenham em repensar o campo educacional no tocante aos embates comuns onde convive as diferenças, porém muitas delas, por conta da reprodução das relações de poder estabelecidas, enviesam suas relações e práticas por concepção preconceituosa, naturalizada pelo discurso da “democracia racial”.

Com efeito, os avanços na investigação do processo de implementação da Lei nº. 10.639/2003 a partir da formação continuada da REME, exigiu o entendimento dos mecanismos gerais de organização da sociedade atual, produtores de várias formas de desigualdades, a reflexão sobre as possíveis contradições presentes no debate da implementação das políticas de ações afirmativas para o negro na educação municipal de Campo Grande/MS. E, ao mesmo tempo, perceber em que medida as políticas de formação continuada contribuíram para a implementação efetiva das relações étnico-raciais nas escolas.

Ao investigar as propostas de formação e as ações executadas na REME, fica evidente se as orientações, propostas e práticas formativas realizadas pela SEMED de modo a qualificar os profissionais das unidades escolares, atendem os determinantes da Lei nº. 10.639/2003 e permitem transpor as concepções do senso comum e aprofunda o conhecimento sobre a diversidade étnico-racial. Bem como, se a o material utilizado e a regularidade da formação

continuada ofertada, desencadeia nas instituições de ensino, desdobramentos de caminho que possibilita assumir um posicionamento político de combate à discriminação racial e preconceito, focado numa reflexão radical e rigorosa de compreensão sobre a cultura negra.

Nessa perspectiva, a REME (Rede Municipal de Ensino), elaborou políticas públicas com o propósito de garantir a qualidade educacional previstas nos documentos jurídicos nacionais mediante iniciativas relacionadas ao planejamento e avaliação educacional, à formação de professores, ao atendimento específico dos alunos e à ampliação da jornada escolar considerando as particularidades da realidade em que estão postas (MOARES, 2015). A realidade educacional de Campo Grande, assim como de outros municípios brasileiros, enfrenta desafios para desenvolver todas as exigências e metas propostas pelo Governo Federal.

A análise dos documentos, dos materiais digitais, o levantamento dos dados, assim como os conhecimentos e informações acumulados em mais de 10 anos como supervisora escolar da REME, guiaram-nos à algumas considerações. Tendo por base os objetivos da pesquisa, verificamos que os caminhos na construção de um projeto de formação continuada para de fato atender as demandas das relações étnico-raciais negras, denunciam o não aprofundamento das questões da temática e a descontinuidade das ações, o que não responde as expectativas a serem alcançadas por meio da proposta formativa.

Ainda que, o *Referencial Curricular* (2008) para o município, expresse uma perspectiva de respeito à diversidade, contemplado nas competências e habilidades prescritas e nas práticas pedagógicas, o trabalho com a pluralidade cultural e com as relações raciais, se apresentam de forma superficial, sem orientações ao professor de como deve ser trabalhado, a presença de alguns conteúdos não é suficiente para garantir um trabalho efetivo com as questões étnico-raciais no cotidiano da escola.

Em específico a formação continuada dos professores, constou-se que as questões relacionadas a diversidade são desenvolvidas pelo DED – “Divisão de Educação e Diversidade” que corresponde ao atendimento da EJA – Educação de Jovens e Adultos, Educação das Relações Étnico-Raciais e de Gênero, Educação no Campo e Educação Patrimonial, o que revela um volume de demandas considerável, em se tratando das especificidades de cada uma delas.

Inclusive, embora haja levantamentos que nos permite entender que parte ou o total os estudantes negros estão matriculados os mesmos não aparecem como elemento para formulação das pautas formativas. Os dados sobre a presença do alunado negro no município de Campo Grande/MS deveriam auxiliar no compreender do quanto é necessário dedicar atenção à

diversidade. Não por acaso, legislações foram promulgadas e políticas públicas implantadas para atendimento da demanda da educação para as relações étnico-raciais.

Outro elemento que chama a atenção, refere-se aos formatos das formações, como afirma Barreto (2015, p. 695), “a maior parte dessa formação é ainda feita em moldes tradicionais: palestras, seminários, cursos de curta duração, ou seja, representa uma oferta fragmentada que não traz evidências sobre sua capacidade de mudar as práticas docentes”. Para que se configure mudança na prática dos profissionais da educação, deve-se investir em programas de formação continuada de longa duração, nos quais se possa ter tempo para consolidar tais mudanças.

Nesse sentido, com vistas a efetivação de resultados, não percebemos o acompanhamento das ações na escola, por parte do Núcleo. Identifica-se que esta ação de acompanhar as escolas foi desenvolvida somente por outros campos da diversidade, mas não pelo grupo das relações-étnico raciais negras. Estudos dão conta, de que a formação continuada não pode ser desprendida da possibilidade da prática, Barreto (2015), em especial no tocante a mudança de comportamento.

Efetivamente, o compromisso das políticas formativas que implementam a EREER é o que contribui para o enfrentamento e desestabilização do racismo na educação. Isso requer a incorporação da questão racial sistemática e intencionalmente no campo político, sobretudo, da formação. O currículo, projeto político-pedagógico, a formação de professores e práticas educativas, na perspectiva da Lei nº. 10.639/2003 e de suas diretrizes, são possíveis de serem realizados de forma efetiva com orientação e supervisão dos sistemas de ensino, o que já é preconizado na própria legislação para a educação das relações étnico-raciais.

E de responsabilidade dos sistemas de ensino articular as ações para a implementação. A parceria dos gestores dos sistemas de ensino é fundamental para que as ações sejam propostas, realizadas e possam efetivar-se ao longo do tempo, proporcionando assim um real enraizamento do trabalho com a educação das relações étnico-raciais na escola. Sob essa óptica a pesquisa conclui que, quase duas décadas da promulgação de uma lei que visa eliminar as disparidades sociais oriundas do racismo sua efetiva implementação na REME é insuficiente e superficial.

A pesquisa desvelou também, que a inércia do DED e do NURERG não representa uma determinação por parte da prefeitura municipal de Campo Grande, isso se dá pelo desinteresse desses órgãos. Haja vista, que observando outros setores da SEMED a formação continuada tem centralidade, pois, é percebida um dos meios de se alcançar uma educação de qualidade.

Portanto, infere-se que esse silenciamento reforça muito mais o racismo estrutural do que o combate a ele.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo. **Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Caderno de pesquisa**. São Paulo, v.42, n. 147, p.754-771, set./dez. 2012. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>>. Acesso em: 22 abr. 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo. Pólen, 2019.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.20, n.62, p.679-701, jul./set. 2015. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782015206207>>. Acesso em: 15 de março 2020.
- BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul: do estado sonhado ao estado construído (1892- 1997)**. 2v. Tese (Doutorado em História Social) – FFLCH/USP, São Paulo, 1997.
- BRASIL. **Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil 2013**. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/campo-grande_ms>. Acesso em: junho de 2018.
- BRASIL. **Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (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).
- BRASIL. **História da Educação do Negro e outras histórias/Organização**. Jeruse Ramão (Org.). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acessado em agosto de 2019.
- BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**._Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/823981/estatuto-da-igualdade-racial-lei-12288-10#>>. Acesso setembro/2019.
- BRASIL. **Lei nº 10.639/2003, de 10 de janeiro de 2003**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: março 2018.
- BRASIL. **Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2006.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: Acesso em: 30 out. 2015.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2004**. Seção 1, p. 11- 22 de junho de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

CAMPO GRANDE. **Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano - PLANURB Perfil Socioeconômico de Campo Grande/Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano - PLANURB**. 26. ed. rev. Campo Grande, 2019.

CAMPO GRANDE, **Decreto n. 10.343, de 22 de janeiro de 2008**. Institui Plano de Carreira e Remuneração do magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande. Disponível em: <<http://www.campogrande.ms.gov.br/servidor/wp-content/uploads/sites/42/2017/03/20100128103911.pdf>>. Acesso em: agosto de 2019.

CAMPO GRANDE. **Lei n. 5.565, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Campo Grande/ MS e dá outras providências. Diogrande n. 4.299, de 24 de junho de 2015.

CAMPO GRANDE. **Lei orgânica do município de Campo Grande/ MS**, Câmara Municipal de Campo Grande Estado do Mato Grosso do Sul, 1990. Disponível em: <http://www.camara.ms.gov.br/public/leis/lei_organica_1.pdf>. Acesso em: agosto de 2019.

CAMPO GRANDE. **Lei n. 4.405, de 31 de agosto de 2007**. Aprova o Plano Municipal de Educação no Município de Campo Grande e dá outras providências. Diogrande n. 2.379, de 10 de setembro de 2007b.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino: 1º ao 2º e 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental**, 2 vols. Campo Grande MS, 2008.

CAMPO GRANDE. **Sistema de Informação Gerencial da Reme**. SIDER – Intranet – SEMED, Campo Grande, 2017.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e antirracismo na educação**. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2001.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Educação, história e problemas: cor e preconceito em discussão**. Igualdade e diferença na escola: apontamentos sobre a Lei n. 10.639/2003 e a formação de professores. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.

CONGRO, Rosario. [1919]. **O município de Campo Grande**. IHGMS. Campo Grande, 2003.

DIAS, Lucimar Rosa. **Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais**. Da LDB DE 1961 a lei 10.639. Revista Espaço Acadêmico. UEM, n. 38, 07/2004. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/A%20QUEST%3%83O%20DE%20RA%3%87A%20NAS%20LEIS%20EDUCACIONAIS%20%20DA%20LDB%201961%20A%20LEI%2010639%20-%20Lucimar%20Dias.pdf>>. Acesso em: 04 de novembro de 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **O trabalho e a formação dos profissionais da educação: priorizando finalidades com autodeterminação**. In: AGUIAR, Márcia Angel da Silva; FERREIRA, Naura S. C. (Orgs.). Para onde vão a orientação e a supervisão educacional. Campinas, SP: Papirus, 2002.

FERREIRA, Naura S. C; AGUIAR, Márcia A. S. (Orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

FERREIRA, Naura S. C. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In: (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003, p.17-42.

FRÖHLICH, Marcelo Augusto. **Políticas públicas de formação continuada de docentes: dos marcos legais à realidade de duas redes municipais de ensino do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação). PUCRS. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3641/1/422045.pdf>>. Acesso em: 03 ago. de 2019.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. Relatório final – Estudo realizado por encomenda da Fundação Victor Civita. Junho/2011, p. 129.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional**. Conae. 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf>. Acesso: em 19 out. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, nº37, jan. /abr, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: agosto de 2018.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. In: _____. (Orgs.). **Experiências Étnico-Culturais Para a Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: Um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan/jun. 2003a.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003b.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões**. In: GOMES, Nilma Lino. Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97-110.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 13-33.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul/set. 2012a.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012b.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson. As práticas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR. n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GOMES, Nilma Lino. Políticas de promoção da igualdade racial: perspectivas da educação. **Conferência proferida no Anfiteatro Pe. Angel Adolfo Sánchez y Sánchez. Universidade Católica Dom Bosco – UCDB**. Campo Grande - MS, no dia 27 de julho de 2015.

GUEDES, E. C.; COSTA, D. S.; LINS, L. M. M. **Formação continuada de professores (as): marco legal, conceitos e significados**. III Colóquio Internacional de Pesquisas em Educação Superior – COIPESU. João Pessoa-PB. 2014. Disponível em:

<<http://www.coipesu.com.br/upload/trabalhos/2015/8/formacao-continuada-de-professores-as-marco-legal-conceitos-e-significados.pdf>>. Acesso em: julho de 2019.

HORA, D. L. Os sistemas educacionais municipais e a prática da gestão democrática: novas possibilidades de concretização. **Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)** n. 43/2 – 10 de junio de 2007 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA FILHO, Domingos L. **Educação intercultural e movimentos sociais: questões e perspectivas emergentes**. In: FLEURI, Reinaldo Matias; FANTIN, Maristela (orgs.). *Culturas em relação*. Florianópolis: Mover, 1998.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Anita Ltda, 1994.

MOUTINHO, Joaquim Ferreira. **Notícia sobre a província de Mato Grosso**. São Paulo. Henrique Schroeder. 1869.

MOREIRA, Carlos Eduardo. **Formação continuada de professores: entre o improvisado e a profissionalização**. Florianópolis, SC: Insular, 2002.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC- SECAD, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O combate ao racismo – discursos e projetos (separata de discursos, pareceres e projetos n. 57)**. Brasília, Câmara dos Deputados, 1983.

NUNES, R. S. **A formação e educação do negro pelo Teatro Experimental do Negro (TEN): um estudo a partir das páginas do jornal Quilombo (1948-1950)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/?codArquivo=14135>>.

PINOTTI, Melina Lima. O movimento negro e a configuração da lei 10.639/03. **XIII Encontro de Regional de História**. História e democracia: Possibilidades do saber histórico. Coxim MS 08 a 11 de novembro. 2016.

Disponível em:

<http://www.encontro2016.ms.anpuh.org/resources/anais/47/1477018313_ARQUIVO_artigoCompleto.pdf>. Acesso em janeiro de 2020.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda. O coordenador pedagógico: **Aportes à proposição de políticas públicas**. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf>. Acesso 20 de março de 2020.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1995

ROSA, Daniela Roberta Antonio. **Teatro experimental do negro: estratégia e ação**. Dissertação de Mestrado (Sociologia). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP, 2007.

ROSTAS, Márcia Helena Sauáia Guimarães; ROSTAS, Guilherme Ribeiro. O ambiente virtual de aprendizagem (*moodle*) como ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem: uma questão de comunicação. In: SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica Ferreira; GREGOLIN, Isadora Valencise. **Linguagem, educação e virtude** [online]. São Paulo: editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.249p. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto-9788579830174-08.pdf>>. Acesso em: 18 de abril 2020.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Carlos Alexandre Barboza Plínio dos. **Fiéis descendentes: redes-irmandades na pós-abolição entre as comunidades negras rurais sul-mato-grossenses**. Tese Doutorado em Antropologia Social. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. v. 15, n.44, p.380-393, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000200013>>. Acesso em: 23 de jan. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. (coleções educação contemporânea).

SEIXAS, Carlos Alberto *et al.* **Ambiente virtual de aprendizagem: estruturação de roteiro para curso online**. Revista Brasileira de Enfermagem. Brasília, v.65, n.4. p.660-666, jul./ago. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0034-71672012000400016>>. Acesso em: 18 de abril 2020.

SILVA, Ana Célia. Estudos Africanos nos Currículos Escolares. In: **MNU, 1978-1988 Dez Anos de Luta Contra o Racismo**. São Paulo: Confraria do Livro, 1988.

SONCINI, Luana. CESAR, Rodrigo. NADOTTI, Vanessa Xavier. O PT e o combate ao racismo. Revista Perseu, Nº 9, Ano 7, 2013.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa**. Caderno CRH, Salvador, vol. 16 n. 39, jul/dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=273>>. Acesso em: julho de 2019.

SOUZA, Edileuza Penha de. **Tamborizar: história e afirmação da autoestima das crianças e adolescentes negros e negras através dos tambores de congo**. São Paulo: Concurso Negro Educação, 2003.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. **O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, E. P. **Senhores e caçadores: a origem da lei negra**. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TRUBILIANO, Carlos Alexandre Barros. **A cidade em transformação: formação urbana, desenvolvimento e culturas políticas em Campo Grande (1905-1939)** / Carlos Alexandre Barros Trubiliano. Franca. 2014.

VELASCO, Bárbara M. de. **“Morte à ré...pública” – Frente Negra Brasileira: monarquismo paulista no século XX**. In: IV Congresso Internacional de História. Maringá, PR, 2009.

VERDUM, Priscila de Lima. **Formação continuada de professores da educação básica: políticas e práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação), Porto Alegre/RS, PUCRS, 2010. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3645/1/422044.pdf>>. Acesso em: 20 fev. de 2017.

XAVIER, N. R. Proeducar: O funcionário administrativo como educador. 2009.

WEBER, Silke. **O plano nacional de educação e a valorização docente**: confluência do debate nacional. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set-dez., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00495.pdf>>. Acesso em: 03 jan. de 2019.

SITES:

PREFERITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE.

<fonte<http://www.campogrande.ms.gov.br/semec/artigos/nucleo-de-relacoes-etnico-raciais-e-de-genero/>>. Acesso em: abril de 2019.

ANEXO A - Levantamento do número de estudantes negros no ensino fundamental de Campo Grande.

Região Anhanduizinho					
Bairro	Número de Estudantes Negros		Total de Estudantes	Escolas da Região	Total Geral
	5 a 9	10 a 14			
Pioneiros Parati Alves Pereira	623 152 628	733 205 815	3.156	Abel Freire / Domingos Gonçalves	16.938
Jd. das Macaúbas				Valdete Rosa da Silva / Dr. Plinio Barbosa / Valdete Rosa da Silva	
Jd. Pênfigo				Elizio Ramirez	
Guanandi	400	466	866	Rafaela Abrão / Gov. Harry Amorim / Prof. Plinio Mendes / Profª Marina Couto Fortes	
Aero Rancho	1.446	1.789	3.235	Irene Szukala / Prof. Wilson Taveira (Extensão III) / Profª Maria Lucia Passarelli	
Taquarussu	184	208	392	João Neponuceno	
Vila Nhanha				Padre Heitor Castoldi	
Jockey Club América	200 27	228 46	501	Padre José Valentim	
Dom Antônio Barbosa				Padre Tomaz Giraldelli	
Jd. Botafogo				Prof. Luiz Cavallon	
Piratininga	466	551	1.017	Profª Adair de Oliveira	
Paulo Coelho Machado				Profª. Lucia de Oliveira	
Jd. Canguru				Profª Arlene Marques	
Vila Jacy	109	160	269	Profª Brígida Ferraz Fóss	
Colibri				Profª Leire Pimentel de Carvalho Correa	
Jd. Centro Oeste Los Angeles Centenário Lageado	1313 479 742 905	1561 583 843 1.076	7.502	Profª Lenita de Sena Nachif / Profª Maria Regina de Vasconcelos Galvão	
Jd. Monumento				José Dorileo de Pina	

Região Bandeira					
Bairros	Número de Estudantes Negros		Total de Estudantes	Escolas da Região	Total Geral
Jd. Itamaracá	-	-		Antônio José Paniago	8.429
M ^a Ap ^a Pedrossian Oiti	274	350	624	Celina Martins Jallad	
Moreninha Cidade Morena	1.000 -	1.249 -	2.249	José Mauro – Poeta das Moreninhas Prof. Aldo de Queiroz	
Vila Carlota	117	152	329	Prof. Mucio Teixeira Jr	
Vila Dr. Albuquerque Jd. Paulista	67 59	84 66	276	Prof ^a Flora Guimarães Rosa Pires	
Rita Vieira Vilas Boas Tv Morena São Lourenço	500 92 23 46	625 123 35 37	1.481	Prof ^a Iracema Maria Vicente	
Tiradentes	736	938	1.674	Prof ^a Oliva Inciso Sulivan Silvestre Oliveira	
Jd. Campina Verde Universitário	- 792	- 1.006	1.796	Prof ^a Oneida Ramos Prof ^a Iracema de Souza Mendonça	

Região Centro					
Bairros	Número de Estudantes Negros		Total de Estudantes	Escolas da Região	Total Geral
	5 a 9	10 a 14			
Centro Monte Líbano São Bento Ianhangá Bela Vista Glória Cruzeiro	73 12 10 16 209 52 25	113 31 12 21 15 66 45	1.690	Bernardo Franco Baís Prof. Arlindo Lima	3.737
São Francisco Monte Castelo	139 239	191 317	886	Etalivio Pereira Martins	
Vila Castelo	-	-	-	Geraldo Castelo	
Amambaí	142	160	302	José Rodrigues Benfica	
Vila Planalto Cabreúva	148 59	194 76	477	Padre José de Anchieta Prof. Nelson de Souza Pinheiro	
Vila Carvalho	40	50	90	Prof. Alcídio Pimentel	
Vila Célia Jd. dos Estados	- 125	- 167	292	Prof. Luis Antônio de Sá Carvalho	

Região Imbirussu					
Bairros	Número de Estudantes Negros		Total de Estudantes	Escolas da Região	Total Geral
	5 a 9	10 a 14			
Jd. Aeroporto	-	-	-	Carlos Vilhalva Cristaldo	7.232
Vila Serradinho	-	-	-	Cel. Sebastião Lima	
Zé Pereira	-	-	-	Des. Carlos Garcia de Queiroz	
Vila Popular	981	1.075	2.056	Frederico Soares	
Vila Silvia Regina	-	-	-	Irmã Irma Zorzi	
Vila Palmira	-	-	-	João Evangelista Vieira de Almeida / Osvaldo Cruz	
Santo Antônio	327	416	1.185	Prof. Manoel Inácio de Souza	
Vila Sobrinho	180	262			
Nova Campo Grande	441	538	979	Prof. Fauze Scaff Gatass Filho	
Jd. Petropolis	-	-	-	prof. Nagib Raslan	
Manoel Teixeira	-	-	-	Profª Eulália Neto Lessa	
Santo Amaro	630	921	3.012	Santos Dumont	
Panamá	628	833			
Vila Eliane	-	-	-	Prof. Ernesto Garcia de Oliveira	
Núcleo Industrial	196	221			

Região segredo					
Bairros	Número de estudantes negros		Total de estudantes Negros	Escolas da região	Total Geral
	5 a 9	10 a 14			
Cel. Antonino	685	835	1.520	Cel. Antonino	9.896
Jd Colúmbia	-	-	-	Irmã Edith Coelho Netto	
Monte Castelo	239	317	916	João de Paula Ribeiro	
Seminário	153	207			
Nasc.do Segredo	364	445	809	Kamé Adania	
Jd. Campo Novo	-	-	-	Maestro João Correa Ribeiro	
Jd. Anache	-	-	-	Nazira Anache / Prof. João Candido de Souza	
Vida Nova II	-	-	-	Nerone Maiolino	
Nova Lima	1.912	2.260	4.172	Prof. Hercules Maymone	
Vila Nasser	906	1.213	2.479	Prof. Licurgo de Oliveira Bastos	
José Abrão	157	203			
Santa Luzia	-	-	-	Profª Elizabel Maria Gomes Salles	

Região Prosa					
Bairros	Número de Estudantes Negros		Total de Estudantes Negros	Escolas da Região	Total Geral
	5 a 9	10 a 14			

Estrela Dalva I	285	442	727	Consulesa Margarida Maksoud Ttrad	5.371
Mata do Jacinto	307	344	651	Elpídio reis / Prof. Vírgilio Alves de Campos	
Manoel da Costa Lima	-	-	-	Prof. Arassuay gomes de castro	
Parque Novos Estados	325	394	719	Prof. Vanderlei Rosa de Oliveira / Extensão I	
Jd. Noroeste	655	630	2.377	Prof. Ione Catarina Gianotti Igydio / Senador Rachid Saldanha Derzi	
Veraneio	468	567			
Chácara dos Poderes	21	36			
Vivenda Do Bosque	-	-	897	Danda Nunes	
Chácara Cachoeira	54	69			
Santa Fé	32	51			
Autonomista	64	86			
Carandá	73	81			
Margarida	170	217			

Região Lagoa					
Bairros	Número de Estudantes Negros		Total de Estudantes Negros	Escolas da Região	Total Geral
	5 a 9	10 a 14			
Jd. Ouro Verde	-	-	-	Dr. Eduardo Olímpio Machado	9.245
Caiçara	170	231	4.895	Dr. Tertuliano Meireles / Extensão I / Extensão V	
São Conrado	896	1.082			
União	480	546			
Bandeirantes	94	120			
Taveiropolis	124	189			
Leblon	433	530	2.023	Imaculada Conceição	
Jd. Batistão	363	419			
Tijuca	565	676	-	Major Aviador Juca Pirama	
Base Aérea	-	-			
São Pedro	-	-			
Portal Caiobá	411	469	880	Prof. Antonio Lopes Lins / Extensão V	
Buriti	-	-	-	Prof. José de Souza	
Jd. Tarumã	277	349	1.447	Profª Gonçalina Faustina de Oliveira	
Cophavila II	379	442			
Santa Emília	-	-	-	Profª Maria Tereza Rodrigues	

ANEXO B – Proposta de Intervenção.

Título: Formação continuada e a cultura negra: Um olhar sobre a prática formativa e a valorização da história e cultura negra na escola.

Introdução

A cultura do negro ainda hoje, é abordada no ambiente escolar de forma superficial e desprezada do contexto histórico, observa-se, que não são raras as práticas de racismo e preconceito que ocorrem dentro do espaço escolar e no dia-a-dia da sociedade. Assim como não é raro a ausência da valorização e do respeito às diversidades étnico-raciais nas relações que permeiam o seu cotidiano.

Comumente dentro do espaço escolar, estão presentes diálogos e intervenções superficiais e estereotipadas, quase sempre respaldados pelo mito da democracia racial ou cerceado pelo “discurso elogioso às diferenças ou colocado no lugar do exótico e do folclore” (GOMES, 2003). Evidenciando a dificuldade dos profissionais da educação, docentes e não docentes, em tratar com as diversidades no espaço da escola, todavia, não estão imunes à reprodução, no seu dia-a-dia, de preconceitos, que povoam seu imaginário social, pois a cultura que nos é imposta privilegia a branquidade e valorizam principalmente as raízes europeias.

O racismo e preconceito são realidade e precisam ser reconhecidos e tratados como um problema, inclusive por que se expressam de modo silencioso, velado ou até mesmo explícito e são formas mais marcantes do processo excludente que ainda existe dentro e fora da escola, gerando violência e segregação. Portanto, é preciso que a escola aproprie-se efetivamente de papel formativo de despertar o senso crítico de estudantes, oferecendo-lhes condições reais para conviver com as diferenças sociocultural e étnico-racial, em especial a diversidade étnico-racial que, tão significativa e positivamente contribuiu com a história do país.

Nesse contexto, as ações de formação continuada dos docentes, são primordiais na construção de uma perspectiva crítica e problematizadora da educação, pois apresenta-se como uma ação necessária, responsável e efetiva na construção de mudanças significativas das práticas desenvolvidas na escola e em sala de aula. Por meio dela, torna-se possível não apenas discutir assuntos e problemáticas pertinentes aos saberes que vão sendo historicamente recontextualizados.

Assim, desconstruir concepções arraigadas nos indivíduos que implicam na reprodução de antigos processos de marginalização social, cultural e étnica, que geram desigualdades,

discriminações e estereótipos racistas, podendo assim, cada profissional ressignificar seu papel como educador na formação identitárias de alunos e alunas.

Justificativa

O objetivo dessa formação continuada é transpor as concepções do senso comum e aprofundar o conhecimento científico, pois é certo que o caminho que nos possibilitará assumir um posicionamento político de combate à discriminação racial é um estudo cultural abrangente, focado numa reflexão radical e rigorosa de compreensão sobre a cultura negra. Segundo afirma Gomes (2003, p.45) compete ao educador e a educadora,

Compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como esse fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a escola de ser democrática. [...] entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra.

Assim, nossa sociedade está impregnada de ideologias e concepções racistas, oriundas da cultura europeia. Devemos considerar como materialização do preconceito e da discriminação racial, a exploração dos povos indígenas aqui encontrados e posteriormente, a exploração e comercialização da mão-de-obra escrava trazida da África. Tais fatos registram como os europeus imprimiram a superioridade de sua cultura, considerando outras raças como, naturalmente inferiores, desde então, o negro passa a ser inferiorizado por suas características físicas como os traços, cor da pele, lábios, nariz, cabelo, bem como religião, vestimenta e modos de vida.

Mediante esse exposto, os professores, não estão salvos da reprodução, no seu dia-a-dia, de preconceitos, que povoam seu imaginário social, pois a cultura que nos é imposta privilegia a branquura e valoriza principalmente as raízes europeias. Neste sentido, Munanga afirma que os professores,

[...] por falta de preparo ou por preconceito neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e a nossa identidade nacional. (2005, p.15).

Nas últimas décadas, as questões ligadas ao preconceito e a discriminação racial na escola, foram expressivamente levantadas não somente pelo movimento negro e estudiosos da área, como também aparece nos documentos que norteiam a educação brasileira, como reparação aos “danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais” (CNE/CP 003, 2004, p.3). Assim sendo, como contribuição ao currículo educacional, podemos citar a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº. 11.645/2008 assegura e torna obrigatório nas escolas o ensino da história e da cultura do negro e dos povos indígenas na sociedade brasileira.

Contudo, a determinação legal não significa, absolutamente, a concretização de uma educação multicultural nos estabelecimentos de ensino, é preciso que a escola aproprie-se efetivamente do seu papel formativo de despertar o senso crítico de estudantes. Isso é possível ao oferecer condições reais para conviver com as diferenças sociocultural e étnico-racial, em especial a diversidade étnico-racial que, tão significativa e positivamente contribuiu com a história do país.

A superação dessa problemática configura-se em um processo urgente e necessário, ao estabelecer um diálogo permanente na instituição escolar de modo a transformar os antigos estigmas de inferiorização da cultura do negro em práticas de acolhimento, envolvendo todos que participam do processo educativo de forma a prepará-los não para diversidade. Porém para a inclusão, no sentido de humanizar as relações e colocando as discussões acerca da diversidade no campo da ética e da equidade.

Neste sentido, pretende-se com esse projeto contribuir diretamente com a educação, no aspecto da formação continuada de professores com ênfase na diversidade, apontando para a estruturação e o encadeando de ações formativas constantes sobre a valorização da história e da cultura do negro no ambiente escolar. No tocante a temática da cultura negra é importante lembrar que, na sua maioria, os educadores não tiveram uma formação adequada para abordar e trabalhar em sala de aula com a diversidade, em específico com o tema da racialidade.

Objetivo Geral:

Analisar categorias como diversidade cultural e identidade, currículo e questão racial e gestão da formação continuada com vistas a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana.

Objetivos Específicos:

- Contribuir para que a escola seja um espaço de formação pessoal e profissional, de respeito e de valorização das diversas culturas e grupos étnico-raciais;
- Realizar encontros formativos sistemáticos com os professores da escola no sentido de conhecer e valorizar a história e a cultura negra, como vistas a combater o racismo e o preconceito dentro do ambiente escolar.
- Apresentar e discutir o conteúdo da Lei nº.10.639/2003 e Lei nº.11. 645/2008 com os profissionais da escola;
- Discutir a história africana e afro-brasileira no sentido de aproximar os profissionais da escola aos valores étnicos e sociais da ancestralidade do afrodescendente;

Metodologia

Para a realização dessa proposta, pretende-se no primeiro momento, realizar uma análise, juntamente com os professores, do Projeto Político Pedagógico da escola, no sentido de verificar de que a Lei nº. 10. 639/03 e Lei nº.11.645/08 estão contempladas no documento e quais as estratégias previstas para a aplicabilidade qualitativa das mesmas no trabalho desenvolvido pelos professores na escola. Para tanto, será realizada análise documental e entrevista com os professores da escola sobre o conhecimento das leis em questão, os determinantes legais que as mesmas apresentam para a educação e quais as ações desenvolvidas na escola e pela escola na garantia de sua aplicabilidade.

Posteriormente, serão realizadas as reuniões formativas, no âmbito da formação continuada, que serão norteadas por quatro critérios organizacionais e operacionais, sendo eles:

- **Tempo:** Serão dedicados uma hora, para cada reunião formativa, com intervalos quinzenais.
- **Organização das Formações:** Os encontros formativos serão realizados quinzenalmente, no período de março/2020 a junho/2020. Os estudos acontecerão com grupos pequenos de professores, pois cada professor participará no horário que estiver de planejamento. Será estruturado um cronograma específico de acordo com os horários de aula de cada professor, respeitando o calendário escolar, para o desenvolvimento do projeto, constando dia e horário de participação de cada professor.
- **Planejamento das Formações:** O material de estudo será selecionado previamente e disponibilizados aos professores para leitura antecipada, sendo que, para cada material constará em anexo, uma proposição reflexiva de direcionamento das percepções da

leitura e análise. As discussões acontecerão em datas previamente estabelecida em calendário próprio para o projeto.

- Metodologias de Estudo: Leituras de textos e imagens, pesquisas, análise de dados, filmes, documentários, entrevistas, oficinas, debates, roda de conversas, e produções escritas e elaboração de um plano de aula para a turma correspondente a cada professor (a).

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACO, Vera M. N. de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 2ª Ed. São Paulo: setembro, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

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

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005. p. 65-104

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura Negra e Educação**. In: Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/jul/Ag. Nº 23, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, k. (ORG.). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª Ed. Brasília: Ministério de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de estudos Brasileiros**, n. 62, dez. 2015 (p. 20-31)

NASCIMENTO, Vanderlei Pedreira. **Pressupostos básicos da formação de professores no projeto Escola Plural: A diversidade está na sala**. In: LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org.) **Escola Plural: a diversidade está na sala**. Vol. 03. São Paulo: Cortez, 2005.