



1604 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 16 - Relações Étnico-Raciais

A Formação de professores/as de Educação Infantil e as relações étnico-raciais em Curitiba: análise entre 2010 a 2014
Flávia Carolina da Silva - UFPR - Universidade Federal do Paraná
Lucimar Rosa Dias - UFPR - Universidade Federal do Paraná
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

Este trabalho investigou a formação continuada de professores/as da Educação Infantil (EI) e a educação das relações étnico-raciais (ERER) na Secretaria Municipal (SME) em Curitiba de 2010 a 2014. Averiguamos quais e quantos cursos contemplavam a ERER e dimensionamos o lugar designado a ERER na EI em Curitiba; analisamos os bancos de dados com as formações da SME a partir dos seus títulos, para identificar quais contemplavam a ERER. Foi possível constatar que nas formações continuadas na SME, a ERER foi marginalizada nos anos investigados. A baixa oferta em torno dessa temática, demonstrou a negligência do governo municipal no cumprimento das legislações; Parecer 03/04, as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - modificado pela Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08 -, o parecer 020/2009. Os resultados das análises nos indicam que a ERER chegou a EI, não por meio de uma política instituída e comprometida com as relações étnico-raciais, mas sim de maneira pontual e isolada.

Introdução

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, as instituições que atendem à educação infantil, devem garantir que todas as crianças se apropriem de conhecimentos e sejam incentivadas a renová-los e articulá-los por meio de diferentes linguagens. Confirmando, ainda, direitos, como à saúde, à proteção, à liberdade, à confiança, sejam devidamente garantidos.

Portanto, cabe às instituições atentarem para que todas as crianças sejam e sintam-se respeitadas, independentemente de sua origem étnica, racial, social, religiosa, familiar, regional – entre outras – no sentido de assegurar a dignidade humana, cidadã de cada criança para que elas possam expressar-se e se desenvolver criticamente e de maneira plena. Ressaltando que todos/as profissionais, atuando na educação infantil, devem resguardar o direito dos/as pequenos/as a brincar e interagir uns/mas com os/as outros/as. Tal como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Art.16 inciso V é um direito de liberdade da criança participar da vida comunitária sem discriminação e ela tem o direito ao respeito (Art.17) que inclui a inviolabilidade da sua identidade e prescreve ainda que no Art.18 que é Art. 18. “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.” O que se aplica a todos os adultos em diversos espaços. No âmbito da Educação infantil as DCNEI, ainda prevêem que o currículo da educação infantil pautar-se por convicções éticas com a pretensão de respeitar princípios de autonomia, responsabilidade e sociabilidade. O documento ressalta a importância das atividades pedagógicas, as relações sociais e o convívio cotidiano na instituição considerarem os princípios estéticos. Para tanto, espera-se que o currículo da educação infantil incentive a criatividade prezando pelas diversas manifestações de expressões, sejam elas artísticas e/ou culturais, estando a par da sensibilidade e liberdade de expressão de cada criança. E de modo mais específico prevê que as propostas pedagógicas das instituições devem contemplar a história e a cultura afro-brasileira e africanas.

Sendo assim, convém que as práticas pedagógicas, as interações e relações sociais das crianças – com seus pares, profissionais da instituição, familiares e demais atividades cotidianas das instituições – zelem pelo cuidado com o meio ambiente, com as diversas manifestações culturais corroborando assim, para que as crianças construam uma identidade constituída a partir da imagem positiva de si e, sobretudo, da pluralidade de seus pares. Para tanto, espera-se que suas características e singularidades sejam incentivadas, valorizadas, desenvolvidas e devidamente respeitadas, visando à permanência de uma sociedade justa. .

É preciso, portanto, que práticas educativas nas instituições de educação infantil, bem como, os/as profissionais considerem as crianças como seres sociais e agentes de produção de cultura e saberes. Afinal, elas estão presentes em todas as camadas sociais, vivendo em diferentes espaços geográficos, com pertencimentos étnico-raciais e cultural diferenciados. Sarmento (2005), afirma sobre a necessidade em se considerar as especificidades, o contexto cultural e geoespacial de cada criança, recusando concepções uniformizadoras da infância por considerá-las atores sociais, afinal, elas são produtoras de conhecimento, saberes, vivências, experiências e cultura.

Para Sarmento (2005), tais produções não nascem de maneira espontânea, pois são reflexos de atividades e formas culturais dos adultos e que são geradas pelas crianças em suas interações, sendo assim o autor afirma que “[...] as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia.” (SARMENTO, 2005, p. 373)

Logo, existe a importância em desenvolver práticas educativas que abordem a (re)educação⁴¹ das relações étnico-raciais com as crianças da educação infantil. De acordo com Lucimar Rosa Dias (2012), o lúdico é um dos meios para que o/a professor/a elabore práticas educativas nesta etapa, tendo como referencial a cultura e a história afro-brasileira, para que desde cedo as crianças se apropriem do patrimônio cultural brasileiro no sentido de valorizá-lo, como também “[...] construir novos olhares sobre as histórias e as heranças culturais desses grupos, ainda insuficientemente valorizadas no currículo da educação infantil” (DIAS, 2012, p. 185). A autora, ainda discorre sobre a inserção da ideia de que, diferenças devem ser apresentadas como um valor na educação infantil, propiciando que as crianças reflitam sobre as diferenças, sendo esta, uma experiência particular e coletiva que se dá na relação e interação com o outro (DIAS, 2012).

A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) exige ações comprometidas com uma sociedade justa, democrática, em que crianças negras e não negras tenham seus direitos plenamente garantidos. Sendo assim, a atuação do/a professor/a ganha importância na direção de garantir tais direitos a todas as crianças (DUARTE, OLIVEIRA, 2011) com as quais convive nas instituições de educação. Ressalta-se que a ERER estão previstas em todos os níveis de educação – da educação infantil ao ensino superior – por meio de legislações como: o Parecer

03/04, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, a Resolução nº 5/2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil entre outras legislações de âmbito nacional, estadual e municipal.

No entanto, ainda há uma distância entre a legislação e sua efetivação, sendo necessário interrogar constantemente as práticas educativas verificando se estas estão em consonância com as determinações das legislações e também identificar como a formação profissional dos/as professores/as tem se realizado para garantir o direito de todas as crianças a uma educação na qual acesse os bens culturais da sociedade brasileira, sem reprodução de preconceitos e discriminações raciais.

Para as autoras Duarte e Oliveira (2011), a formação de professores/as é um meio de assegurar que as infâncias sejam valorizadas e respeitadas nos espaços educacionais. Logo, é importante oferecer elementos aos/as docentes, para que percebam as mais distintas formas de diversidade presentes no contexto infantil e na sociedade em geral para que suas práticas educativas contemplem a diversidade étnico-racial.

Em relação à diversidade, Silva Junior e Dias (2012) destacam que, este termo, tem sido considerado, às vezes, sem um compromisso político de alteração das relações desiguais e tendo uma denotação mais ampla do que a questão racial ou étnico-racial. Nesse sentido nem sempre discutir diversidade significa um avanço para minimizar as discriminações e preconceitos raciais. Sendo assim, quando os autores tratam da diversidade é sobre a étnico-racial que estão se referindo e está associada a ações concretas visando à inclusão e permanência de todas as crianças no sistema educacional, sobretudo daqueles/as pertencentes a grupos marginalizados (DIAS, SILVA JR., 2012) de modo que tenha suas histórias reconhecidas de modo positivo na organização do trabalho pedagógico.

Neste sentido, uma nova EREER tem de alterar o que vem sendo realizado de forma acrítica e não pode ser de responsabilidade somente dos/as professores/ras, afinal, a eles/as tem sido negado um processo de formação inicial e continuada para que desenvolvam práticas comprometidas com a igualdade das relações étnico-raciais. Esta é uma tarefa de Estado e, portanto, as Secretarias Municipais de Educação também tem responsabilidade de ofertar a formação em serviço que responda esta necessidade para que estes/as profissionais estejam preparados/as a desenvolver práticas que possibilitem a todas as crianças o seu pleno desenvolvimento e possam realizar uma educação questione o racismo no ambiente educacional, ou seja, cabe aos entes federados cumprir seu papel de gestor de políticas públicas e garantir a efetiva formação dos profissionais para que estes possam realizar a tarefa prevista na legislação educacional de promover uma educação que rompa com as desigualdades raciais e que trabalhe de forma positiva a história e cultura afro-brasileira desde a educação infantil.

A formação continuada no desenvolvimento dos/as professores/as antirracistas

A formação continuada de professores/as deveria estar atrelada a transformações, pois o desenvolvimento profissional deve procurar promover a mudança dos/as professores/as visando seu crescimento profissional e pessoal, favorecendo o desenvolvimento de práticas valorativas nos espaços educacionais. De acordo com Garcia (2009), uma atenção especial deve ser dada às crenças dos/as docentes, quando estes/as estão ainda em sua formação inicial. Para Garcia, "As crenças, ao contrário do conhecimento proposicional, não necessitam da condição de verdade refutável, não necessitam da condição de verdade refutável e cumprem duas funções no processo de aprender a ensinar. Em primeiro lugar, as crenças influenciam a forma como os professores aprendem e, em segundo lugar, influenciam os processos de mudança que os professores possam encetar." (GARCIA, 2009, p. 15)

Sendo assim, as experiências pessoais podem refletir no desempenho profissional docente. Aspectos como: cultura, família, sociedade, política, entre outros, dependem do ponto de vista de si e do outro. Outros fatores que podem interferir nas crenças sobre como se aprende a ensinar é a origem socioeconômica, étnica-racial, de gênero, religião, entre outros. Diante deste contexto os cursos de formação continuada devem abordar a questão da desconstrução de conceitos racistas enraizados, bem como alertar os/as professores/as sobre ações racistas que, por vezes, estão naturalizadas em suas práticas que comprometem uma educação antirracista, assim como, contribuir para a propagação e perpetuação do racismo.

Para tanto, Garcia (2009) relata que as experiências fundamentadas em conhecimento formal e informal; as crenças em relação às disciplinas que se ensinam e como devem se ensinar; as experiências nos espaços educacionais e de sala de aula – nessa inclui-se as mais diversas experiências vivenciadas enquanto estudante e crianças – contribuem para a formação de um ideário sobre o que é ensinar e qual é o trabalho do/a professor/a.

As crenças trazidas com os/as docentes, no momento de desenvolver atividades no processo de formação continuada, afetam (in)diretamente a interpretação e valorização que os/as professores/as fazem de suas próprias experiências havendo a possibilidade de reprodução. Para tanto, faz-se necessário que eles/as contextualizem tais experiências, se houver a intenção de reproduzi-las, que haja reflexão levando em consideração o tempo e espaço vivido com o que seus/suas alunos/as estão vivendo, a fim de evitar o anacronismo.

Nesta mesma direção, ao considerarmos a (Re)Educação das Relações Étnico-Raciais, é preciso dimensionar a importância da desconstrução de conteúdos racistas e discriminatórios que vigoravam nos tempos escolares destes/as profissionais. Necessitam ser fortemente debatidos e desconstruídos, para que de fato, se garanta uma educação de qualidade e equânime. Por isso a importância da reflexão de ações vividas pelos/as professores/as e da importância da ressignificação das ações pedagógicas visando o fim das desigualdades étnico-raciais. Sejam elas nas práticas pedagógicas, nas relações e interações, bem como, na organização institucional dos sistemas educacionais.

Ainda em relação às crenças, Garcia (2009) afirma que elas têm contribuído para que as ações dos cursos de formação continuada, não impliquem em mudanças significativas em relação às práticas de ensino dos/as professores/as e, por consequência, no aprendizado dos/as educandos/as e crianças. Portanto, para se ter resultados satisfatórios nos cursos de formação continuada, deve-se compreender como se dá o processo de crescimento profissional dos/as docentes, bem como as condições que auxiliam, e promovem o crescimento dos/as professores/as.



Figura 1. Modelo implícito no desenvolvimento profissional docente de Marcelo Garcia
Fonte: GARCIA, 2009, p.16

Cabe ressaltar que a mudança de crenças não é instantânea, tampouco decorre exclusivamente de sua participação nos cursos de formação continuada. Mas, sim, é a finalização de um processo cujos resultados das modificações, aparecem refletidos em suas práticas educativas. Garcia explicita que, “A mudança de crenças é um processo lento, que se deve apoiar na percepção de que os aspectos importantes do ensino não serão distorcidos com a introdução de novas metodologias ou procedimentos didáticos” (GARCIA, 2009, p. 16)

Para gerar mudança de crenças e ampliar os saberes dos/as participantes dos cursos de formação continuada, é preciso pensar no que abordar nestes cursos, e a forma como será feito. Pois, ao tratarmos da EREER, faz-se necessário considerar que alguns cursistas estarão em contato com esta temática pela primeira vez no sentido de refletir sobre ela, de tratá-la abertamente. Portanto, apresentar o histórico da luta da população negra, bem como apresentar dados e mapas da desigualdade racial na direção de apresentar a desigualdade racial, presente em nosso país, é um meio de conscientizar e alertar os/as professores/as sobre a importância e necessidade da inserção dessa temática na esfera educacional, mostrando que a disparidade racial, de fato, existe e reflete no desenvolvimento social, econômico e a formação de uma identidade positiva dos/as cidadãos/ãs negros/as brasileiros/as. Com isso dá-se o primeiro passo para desconstrução da ideia de democracia racial tão bem construída no imaginário brasileiro e caminha-se para reconhecer que ela não passa de um mito.

Para tanto, um dos pontos a ser discutido nos cursos de formação é a relação entre a teoria e a prática, cujo saber serve para organizar as atividades, para que se conheça com mais profundidade os conteúdos, as teorias educativas, bem como as estratégias institucionais. Pois, o combate às ações educativas discriminatórias se dará na medida em que os/as profissionais estiverem munidos de ações e estratégias para efetivação das práticas antirracistas. Nesta direção, a efetivação de ações valorativas na perspectiva étnico-racial, acontecerá se a teoria, o comprometimento e a prática estiverem atrelados.

Neste contexto, Garcia (2009) sugere que os conhecimentos a serem ensinados nos cursos de formação, considerem o ensino formal, ou seja, derivados de pesquisas acadêmicas, gerando assim, um conhecimento distinto do comum. Entretanto, para que de fato haja modificações relevantes, a partir de dados consistentes nos espaços de educação, estes devem enfatizar trabalhos investigativos, que visem o conhecimento da ação em si, almejando, ainda que implicitamente, a reflexão das práticas. Apesar da contribuição do saber da academia, cabe ressaltar que, considerar as vivências e experiências dos/as professores/as, é fundamental e precisa estar no centro do processo formativo. Mas também, para que a assimilação – desconstrução de conceitos racistas (no nosso caso) – sejam viabilizados e ocorram horizontalmente de maneira compartilhada e democrática, e, não de maneira imposta, correndo o risco desses sujeitos criarem aversão ao conteúdo proposto, perdendo o protagonismo da formação de professores/as.

Tomando tais pressupostos como importantes, faz-se necessário realizar cursos formativos para os/as profissionais de educação que tratem da EREER para que dominem este conhecimento e que esta é uma obrigação dos sistemas de educação regulamentada por lei interessou investigar como este processo estava ocorrendo na secretaria de educação do município de Curitiba.

A formação continuada e a EREER no município de Curitiba

O que será aqui abordado é parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado que levantou junto ao banco de dados da Secretaria de Educação do Município de Curitiba as atividades formativas da secretaria ocorridas entre 2010 e 2015. O levantamento inicial selecionou os cursos pelos títulos. Entretanto, iremos apresentar o recorte da análise dos levantamentos dos cursos de 2010 a 2014 que eram direcionados para professores/as da Secretaria Municipal de Curitiba (SME) para dimensionar quais e quantos cursos contemplaram a Educação das Relações Étnico-Raciais.

De acordo com informações contidas no *site* Cidade do Conhecimento^[1] da Secretaria de Educação SME, a Rede Municipal de Educação, no ano de 2015, era composta por um total de 530 unidades, sendo 199 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), 80 Centros de Educação Infantil (CEIC) Conveniados, 184 Escolas Municipais – destas três são de educação especial – 45 Faróis do Saber^[2], duas bibliotecas especializadas, duas gibitecas e um Centro de Formação Continuada para os profissionais da RME. Estas instituições estão distribuídas em nove Núcleos Regionais da Educação (NRE).

A Gerente de Educação Infantil I, Enedina^[3] nos informou, na época da pesquisa^[4], que a formação continuada abrange todos/as os/as trabalhadores/as que atuam nas instituições educacionais. Composto por 18.800, o quadro de profissionais da SME é constituído por carreiras do Magistério – docência I e II, bem como o Suporte Técnico Pedagógico –, Professor/a de Educação Infantil; Apoio Administrativo e Auxiliar de Serviços Escolares. O Plano de Ações Formativas, segundo a descrição de Enedina, estava composto por: cursos, conferências, Semana de Estudos Pedagógicos (SEP), semana cultural, encontros, seminários, festivais, fóruns e projetos suplementares.

A Semana de Estudos Pedagógicos (SEP) acontecia em duas modalidades a primeira etapa é no início do ano, sendo considerada a atividade mais importante de formação da rede. Nela elegia-se um tema geral com vários subtemas e eram convidados especialistas de renome nacional envolvendo todos os profissionais da educação e dela decorria a segunda fase que também foi chamada de SEP, porém nesta as atividades aconteciam nas instituições de educação ao longo do ano e os temas eram eleitos por cada instituição inspirados nos debates ocorridos na SEP geral ou não.

As atividades formativas da SME encontradas na pesquisa

Nossa pretensão em identificarmos as atividades de formação continuada realizadas pela Secretaria Municipal de Curitiba (SME) era tomar conhecimento daquelas que tinham relação direta com o tema diversidade e/ou as relações étnico-raciais, proposto entre os anos de 2010 a 2014 e voltadas para a educação infantil, e assim dimensionarmos o lugar da educação das relações étnico-raciais na formação continuada de profissionais desta etapa da SME investigada. Porém, não foi uma tarefa fácil, pois os dados não estavam organizados. O banco de dados enviado pela secretaria continha informações sobre todas as demais atividades formativas que ocorreram entre 2010 a 2014 sem separação por etapas. Além disso, os títulos estavam incompletos no material dos anos de 2010 a 2014 (com exceção do ano de 2011)^[5]. Cabe ressaltar que o banco de dados não distinguia as atividades formativas por etapas, portanto utilizamos o banco completo contendo cursos da Educação Infantil (EI), do Ensino Fundamental (EF) e por vezes da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A princípio os dados fornecidos das atividades formativas dos anos de 2010 a 2014 deveriam conter: o título da atividade formativa, a carga horária, os departamentos proponentes, a quantidade de vagas ofertadas, concluintes, desistentes, não concluintes, total de inscritos, data de início e final dos cursos. Entretanto, havia dados incompletos.

A partir desses dados demos início ao procedimento de análise de todas as atividades formativas. Identificamos cada uma das ações formativas para identificar e selecionar aquelas que abordavam a temática étnico-racial e as questões de diversidade. Ao elaborarmos as categorias, para classificar cada ação formativa da SME, optamos por agrupar por proximidade temática com o intuito de averiguar a área

com maior recorrência, assim como, verificar os departamentos proponentes com maior número de atividades formativas, para então, identificarmos como e se a EREER foi abordada na formação continuada no município de Curitiba, com ênfase para a educação infantil.

Sendo assim, os proponentes das atividades formativas entre os anos de 2010 a 2014 foram: Departamento de Educação Infantil (EEI); Departamento de Ensino Fundamental (EEF); Conselho Municipal de Educação; Núcleo Regional de Educação Bairro Novo (NREBN); Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional (ETD); Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais (CANE); Gerência de Bibliotecas e Faróis do Saber (GBFS); Comunidade Escola; Núcleo Regional Pinheirinho (NRE PN); Núcleo de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação (NRH SME); Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM); Logística; Superintendência de Gestão Educacional (SGE); Coordenadoria de Estrutura e Funcionamento de Ensino (CTEFE); Secretaria Municipal de Educação (SME); Departamento de Planejamento e Informação (DPI); EL^[6]; Núcleo Regional de Educação Cidade Industrial de Curitiba (NRE CIO)^[7].

Para melhor agrupar os cursos^[8] criamos 16 categorias, são elas: *SEP, Ensino Religioso, Meio Ambiente, Saúde, Mídia/Tecnologia, Administração Educacional, Currículo, Comunidade/Família, Arte/Música, Literatura/Linguagem, Movimento/Educação Física, Brinquedos/Lúdico, Linguagem numérica/Matemática, Cognição/Educação Especial, Relações Étnico-Raciais e Outros.*

Na categoria *Ensino Religioso* reunimos todos os cursos que faziam menção a questão religiosa, incluindo aqueles que se propuseram a ensinar a confecção de presépios. Os cursos de cunho religioso que tratavam das religiões de matrizes africanas e/ou tratavam das questões étnico-raciais foram inseridos na categoria *Relações Étnico-Raciais*.

Na categoria saúde agrupamos todos aqueles que referiam-se a saúde das crianças como, por exemplo, os que orientam a alimentação dos/as pequenos/as, também incluímos os que eram destinados a exercícios laborais destinados aos/as profissionais. Na categoria *Mídia/Tecnologia* ficaram os cursos que envolviam educação e tecnologia, bem como, aqueles que orientavam a inclusão de recursos midiáticos na atividade com as crianças.

Cabe ressaltar que apenas os cursos destinados a prática pedagógica foram incluídos nesta categoria. *Administração educacional* abrangeu os cursos destinados a organização e aperfeiçoamento dos/as profissionais como, por exemplo, reuniões para diretores/as e pedagogos/as, bem como cursos de programas informatizados como *excel* para auxiliar secretários/as, e outros que tiveram a pretensão de auxiliar os/as cursistas a alimentar dados nos sistemas informatizados, manusear *blogs* entre outros cujo objetivo era nortear as atividades dos/as estagiários/as que atuam na educação infantil.

Apesar do conceito de currículo abranger, grande parte de assuntos educacionais – e que estão inseridos em outras categorias – optamos para agrupar na categoria *Currículo* aqueles cursos cujas propostas destinavam-se ao fazer pedagógico do/a professor/a nos espaços educativos. Já os cursos que tinham como público alvo as famílias e a comunidade como um todo, entraram na categoria *Comunidade/família*. Devido a incompatibilidade de enquadramento de alguns cursos, criamos a categoria *Outros*. A relação numérica dos cursos ofertada em cada ano pode ser conferida na Tabela 1.

Tabela 1: Proponentes dos cursos de 2010 a 2014

Categoria	Nº de cursos ofertados por ano					
	2010	2011	2012	2013	2014	Total
SEP	32	485	206	198	182	1103
Ensino Religioso	4	2	12	9	4	36
Meio Ambiente	3	6	11	3	6	33
Saúde	13	18	21	2	13	72
Mídia/Tecnologia	14	15	36	41	24	130
Administração Educacional	56	36	51	33	29	205
Currículo	34	40	74	115	56	319
Comunidade/Família	3	8	1	3	5	20
Arte/Música	26	18	17	23	33	117
Literatura/Linguagem	29	28	59	43	33	192
Movimento/Educação Física	11	9	19	9	10	58
Brinquedo Lúdico	4	6	6	4	2	22
Linguagem numérica/Matemática	3	2	14	8	12	41
Cognição/Educação Especial	19	16	25	29	18	107
Relações étnico-raciais	3	12	2	6	1	29
Outros	17	12	23	15	9	76
Total	275	718	582	548	437	2560

Fonte: A autora (2016)

Os cursos de EREER não foram os mais ofertados, quando comparados com as demais categorias, entretanto houve um aumento significativo no ano de 2011, mas cabe ressaltar que este ano teve uma maior oferta de curso em todas as áreas. A Tabela 1 nos indica que no ano de 2014 apenas uma atividade formativa foi ofertada na categoria *Relações étnico-raciais*. Este dado nos chamou a atenção, por isso voltamos ao banco de dados para averiguar o título desta única formação. Sendo assim, a única atividade formativa do ano de 2014 foi o curso “A educação das relações étnico-raciais na educação infantil”, esta foi ofertada, também, no ano 2015, de acordo com o relato de uma das funcionárias da secretaria Municipal de Educação, por isso, embora este ano não estivesse entre nosso recorte temporal a informação nos levou a incluí-lo para análise específica do tema, pois a SME não tinha dados atualizados para nos fornecer sobre as outras formações.

Há legislações – citadas no início deste trabalho – que determinam a inclusão da EREER em todas as etapas da educação, sendo assim, os números da Tabela 1 indicam a negligência da SME de Curitiba em torno da temática étnico-racial.

Por óbvio, a categoria *SEP* apresenta um maior número de atividades formativas, na sequência *Currículo, Administração Educacional e Literatura/Linguagem* foram os grupos mais propositivos. É pertinente verificarmos que a categoria *Administração Educacional* seja, dentre outras, uma das que mais se destaca, podendo indicar uma tendência da SME a priorizar a área técnica em detrimento das outras áreas. Mesmo que considerássemos aceitável que as categorias que remetem a administração e o fazer pedagógico sejam as mais ofertadas, nos intrigou o alto número que a categoria *Literatura/Linguagem* agrupou, afinal sinaliza que há uma atenção maior a uma determinada área do conhecimento em relação às demais. Seria a linguagem matemática e/ou o próprio lúdico menos importante para compor o currículo das instituições do município de Curitiba? Os números indicam a existência de uma priorização de ofertas de determinadas áreas quando

comparadas a outras, além de indicar um baixo índice de cursos que abordam a temática étnico-racial. A baixa oferta de atividades em torno da EREER é uma violação do que determina as legislações que prevêm a EREER.

Na sequência, há a Tabela 2 que apresenta todas as atividades formativas que ocorreram entre os anos de 2010 a 2014, englobando seminários, fóruns, SEP's, cursos, encontros, grupos de estudos e os coloca em relação às ações voltadas para a diversidade e EREER. Ainda em relação a oferta de curso os números indicam que 2011 foi o ano que teve o um maior índice de atividades formativas em relação aos demais. É possível constatar também que o departamento de Ensino Fundamental proporcionou um número maior quando comparado com o departamento de Educação Infantil, este dado pode revelar o quão marginalizada estava a formação continuada de professores/as da educação infantil na SME, comprometendo diretamente o preparo destes/as profissionais e interferindo na qualidade da educação das crianças pequenas, além de infringir um direito do/a profissional a formação continuada. De posse desses dados foi possível indicar que a etapa priorizada pela SME não é a educação infantil. Não queremos propor que o EF seja marginalizado, mas é preocupante identificar a disparidade, visto que a EI é responsabilidade exclusiva do município. A educação infantil possui especificidades que devem ser respeitadas e que possivelmente não serão tratadas em cursos cujo público alvo são os/as professores/as do ensino fundamental. Como se pode constatar na tabela a seguir.

Ano	Número de formações	Formações de relações étnico-raciais	Formações de diversidade
2010	275	4	3
2011	718	5	8
2012	582	4	1
2013	548	5	2
2014	437	1	4
Total	2560	19	18

Fonte: A autora (2016)

A média indicada pela Tabela 2 é de 3,8 atividades formativas por ano, mas ao observarmos o número total de formações de cada ano é possível identificar um aumento significativo no ano de 2011, entretanto os cursos relacionados com a temática étnico-racial não acompanharam tal crescimento. O ano de 2014, apresentou apenas um curso em torno da temática étnico-racial o que indica que as determinações legais não têm sido cumpridas de maneira plena.

Considerações Finais

Por meio dos dados foi possível constatar que nas atividades de formação continuada de professores/as do município de Curitiba, a temática étnico-racial foi marginalizada durante os anos de 2010 a 2014. Houve baixa oferta para todas as etapas de atividades em torno dessa temática, o que demonstrou a negligência do governo municipal no cumprimento das legislações que determina a inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Os resultados das análises nos indicaram que a temática étnico-racial chegou a EI, não por meio de uma política instituída e comprometida com a educação das relações étnico-raciais, mas sim de maneira pontual e isolada. As legislações de EREER orientam que as práticas pedagógicas sejam contínuas e não pontuais; espera-se, também, que assim seja, com as formações continuadas de professores/as, pois, estas não são e nem devem ser pontuais. É necessário que a EREER seja ampliada e parte permanente das ações formativas da SME.

Chegamos ao fim do nosso trabalho com a certeza de que a formação de professores/as, a EREER e a EI não se esgota. Ao contrário, há muitas perguntas ainda por responder, pois, com o objetivo de colaborar com a reflexão institucional das SME e das demais instituições educacionais que produzimos este artigo. Mais que apontar uma fragilidade é para reivindicar a presença de uma política de formação que garanta às crianças pequenas o pleno desenvolvimento, e isso requer profissionais bem formados/as, para tanto há a necessidade de ampliar a oferta de cursos de formação continuada que contemplem a EREER, não só para cumprirem uma determinação legal, mas também para proporcionar uma educação de qualidade para todas as crianças e em especial para as crianças negras, elas merecem e têm este direito garantido por lei e estão sendo lesadas pelo Estado.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei n. 8.069. **Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente, e dá outras providências.** Brasília, 1990.

BRASIL. Lei n. 9394. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998

BRASIL, Lei n. 10.639. **Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino.** Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei n. 11.645.** Altera a Lei 10.639 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n° 5. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2009.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte:** educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. 321 p. Tese (Doutorado em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, v.17 n.51 p. 661-749, set./dez. 2012.

_____. SILVA JR, Hédio ; Maria Aparecida Silva Bento . Subsídios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas promotoras da igualdade racial na educação infantil. **Cadernos do Aplicação (UFRGS)**, v. 25, p. 15-45, 2012

DUARTE, Carolina de Paula Teles; OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias Oliveira. Infância e educação étnico-racial: estruturas e singularidades. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org). **Práticas pedagógicas ara a igualdade racial na educação infantil.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT, p. 37-42, 2011

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação.** Portugal, v. 8, p. 7-22, 2009.

OLIVEIRA, Lúcio. Tímidos ou indisciplinados? Por que são tão tímidos? Por que são tão indisciplinados? **Coleção Percepção da diferença. Negros e brancos na escola.** Ministério da Educação. São Paulo, v. 7, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n.91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SILVA, Hédio Junior. Conceito e demarcação Histórica. In SILVA, Hédio Junior; BENTO, Maria Aparecida da Silva; SILVA, Mário Rogério: **Políticas públicas de promoção da igualdade racial.** São Paulo, CEERT, p.17-29, 2010.

[1] <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/cidadedoconhecimento/>

[2] Os Faróis do Saber são bibliotecas comunitárias localizadas em vários bairros curitibanos. Seu objetivo e funcionamento visam apoiar as instituições educacionais, além de ser pontos de referência cultural e de lazer para a comunidade local. Informação disponível em <<http://www.escola-curitiba.com/farois.htm>>. Acessado em: 24/08/2015.

[3] Para garantir o anonimato das participantes desta pesquisa trocamos seus nomes pelo pseudônimo de mulheres negras . Neste caso trata-se de homenagear Enedina Alves Marques que foi a primeira mulher negra a concluir o Curso de Engenharia Civil, na década de 40 na Universidade Federal do Paraná. No Brasil, até o ano de 1940, apenas quatro mulheres haviam se formado em Engenharia pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro.” Informação disponível em <http://blogdaengenharia.com/enedina-alves-conheca-historia-da-primeira-mulher-negra-se-formar-engenheira/> Por or: Luciana Reis em 26/11/2015. Acesso em 30/04/2016

[4] A pesquisa foi realizada durante a gestão de Gustavo Bonato Fruet (2013 a 2016). O atual prefeito é Rafael Valdomiro Greca de Macedo (2017 a 2020), portanto, pode ter ocorrido mudanças na forma de organização deste processo.

[5] O banco de dados foi enviado no dia 13 de agosto de 2015.

[6] Não foi possível identificar o significado dessa sigla, podendo ser um erro de digitação.

[7] Cabe ressaltar que reproduzimos a sigla “EI” tal como estava no banco de dados, apesar do pequeno número de cursos propostos desconhecemos se é um erro de digitação ou não, por isso a opção de reproduzi-la em separado.

[8] Apesar de termos utilizado, neste momento, a nomenclatura “cursos”, salientamos que nos referimos também a todas as demais

atividades formativas oferecidas pela SME, tais como: palestras, encontros, etc.

[1]