

“Fala, professor”: análises das ações de formação de professores para a Educação das Relações Étnico-raciais

LIVIA JÉSSICA MESSIAS DE ALMEIDA *

Resumo: Este artigo discute as análises dos professores sobre as ações de formação para a Educação das Relações Étnico-raciais ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana-Bahia. Fundamentada na teoria crítica associada às discussões dos campos das relações étnico-raciais e das políticas públicas, esta pesquisa qualitativa triangulou, através da análise de conteúdo, as respostas do questionário de 91 professores de 36 escolas públicas, selecionadas por uma amostra não probabilística e por conveniência. Nas análises o racismo institucional e o racismo estrutural constituíram-se como dimensões centrais a partir de dois eixos: hegemonia curricular em disputa e ausência de vontade política. Tomando esses eixos como bases interpretativas foram evidenciadas a não priorização da questão étnico-racial, insuficiência na oferta e as avaliações críticas sobre a quantidade, a duração e a falta de liberação, além de análises positivas sobre a abordagem, a especialização dos formadores e as possibilidades de transformação nas suas escolas.

Palavras-chave: Professor; Educação básica pública; Currículo; Hegemonia em disputa; Racismo estrutural; Racismo institucional.

“Speak up, teacher”: analyzing teacher development actions for the Education for Ethnic-Racial

Abstract: This paper aims at discussing teachers’ analysis about development actions for the Education for Ethnic-Racial Relationships offered by Feira de Santana’s Municipal Secretary of Education, in Bahia. Based on the critical theory associated with the discussions about ethnic-racial relationships and public policies, this qualitative research has triangulated, through content analysis, answers from a questionnaire applied to 91 teachers from 36 public schools, selected by a non-probabilistic, convenience sampling. In the analysis, institutional and structural racism have been constituted as core dimensions from two axes: disputed curriculum hegemony and absence of political will. Taking these axes as interpretive basis, it has been highlighted the non-prioritization of the ethical-racial issue, insufficient offer, and critical evaluation over the quantity, the duration, and the lack of teacher availability, in addition to the positive analysis about the approach, the specialization of the trainers, and the transformation possibilities at their schools.

Key words: Basic education; Curriculum; Disputed hegemony; Institutional racism; Structural racism; Teacher.



* LIVIA JÉSSICA MESSIAS DE ALMEIDA é Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe, doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Notas introdutórias

Este artigo discute as análises dos professores das escolas públicas sobre as ações de formação ofertadas para a Educação das Relações Étnico-raciais pela Secretaria de Educação do município de Feira de Santana (Seduc), localizado no sertão baiano. Trata-se de um recorte da pesquisa doutoral, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, em 2019, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que objetivou “analisar as políticas públicas para Educação das Relações Étnico-raciais estruturadas nas gestões municipais de Feira de Santana-BA, no período de 2006 a 2016, estabelecendo relações com as formulações dos movimentos negros para uma educação antirracista” (ALMEIDA, 2019, p. 21).

Para este texto trazemos análises que envolvem o campo de formação de professores, tendo em vista a centralidade do lugar ocupado pelos professores nos processos de transformação necessários para uma construção efetiva da Educação das Relações Étnico-raciais (ERER). Cabe ressaltar que o professor não é o único responsável, mas se constitui como um dos principais públicos-alvo no desenvolvimento de práticas antirracistas educacionais devido à relevância de sua função na formação humana nos espaços educativos.

Munanga (*apud* GOMES, OLIVEIRA & SOUZA, 2010) afirma que os educadores e as educadoras brasileiras não receberam, na sua educação e formação de cidadãos, o necessário preparo para lidar com o desafio da problemática da convivência com a diversidade e as

manifestações de discriminação dela resultadas, que se colocam cotidianamente na nossa vida profissional. Por isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino da Cultura e História Afro-brasileira e Africana (DCNERER) (BRASIL, 2004), bases orientadoras para implementação das Leis n. 10.639/03 e n. 11.649/08, enfatizam a necessidade de comprometimento das secretarias de educação na oferta de formação de professores para o trabalho com a diversidade na escola.

Neste texto, tomamos como fundamento metodológico a abordagem qualitativa, em que apresentamos os dados coletados¹, a partir das respostas dos questionários aplicados aos professores de 36 escolas públicas, selecionadas a partir de uma amostra não probabilística e por conveniência, que abarcam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, pertencentes a rede municipal de educação do município de Feira de Santana, na Bahia. Ao todo trabalhamos com 91 questionários² respondidos, tabulados através dos *software Microsoft Excel* e do *Nvivo*, que ofereceram subsídios para analisarmos se as ações de formação alcançaram esses professores e, se alcançaram, como analisam as ações que foram ofertadas pela Seduc. As interpretações analíticas foram construídas a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), considerando as dimensões centrais do racismo estrutural e o racismo institucional, a partir de dois eixos: hegemonia curricular em disputa e ausência de vontade política. As análises

¹ As visitas às escolas para a aplicação dos questionários aconteceram entre os meses março a novembro de 2017 e com autorização da Seduc e das gestões escolares.

² Os julgamentos que ficaram sem respostas foram desconsiderados na contabilidade dos valores.

tecidas se fundamentaram na teoria crítica associada às discussões teóricas contemporâneas do campo das relações étnico-raciais, bem como nos documentos normativos para EREER instituídos pelo Estado brasileiro.

O texto encontra-se dividido em duas partes interrelacionadas, na primeira, discutimos a insuficiência na oferta das ações de formação de professores realizadas pela Seduc e seus desdobramentos nos processos de (re)produção do currículo hegemônico, (re)afirmando o racismo institucional na não priorização da questão étnico-racial e na ausência de vontade política no desenvolvimento de ações. Nessa esteira analítica, trazemos a segunda parte, em que discutimos as avaliações realizadas pelos professores sobre as ações de formação que foram ofertadas pela Seduc, abordando a disputa por hegemonia curricular.

Por fim, cabe destacar, que as análises aqui tecidas compreendem que essas investigações da realidade se encontram envoltas de um dinamismo e de um processo contínuo de tomadas de decisões. Dessa forma, não consideramos as análises estáticas e definitivas, mas indicativas, de algum modo, de diagnósticos para percepção dos acontecimentos da realidade que podem auxiliar no desenvolvimento de ações futuras.

Os sujeitos, a insuficiência de ações de formação e a (re)produção da hegemonia curricular

Na atualidade muitas pesquisas e denúncias dos movimentos negros apontam para a insuficiência ou a ausência de políticas públicas que contemplem a EREER, mesmo diante de normatizações e orientações legais aprovadas no Estado brasileiro que determinam a adoção de políticas

específicas. É importante enfatizar que essas normatizações são resultantes das lutas históricas de resistência da população negra por transformações curriculares, que exigem processos de análise e avaliação das políticas educacionais dos governos nas esferas federal, estadual e municipal.

Nessa seara, trazemos as DCNERER (BRASIL, 2004) orientando que a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica, proporcionada pela Lei n. 10.639/03, trata-se de uma decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores, tendo em vista as suas atuações em diversas dimensões educativas. Pois, de acordo com Gomes (2005), para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/ diversidade étnico-cultural é preciso que os educadores compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões, como: a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. Isso significa pensar, conforme as Diretrizes, que a relevância do estudo de temas decorrentes da História e Cultura Afro-brasileira e Africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se, enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004).

Destacamos também o Estatuto da Igualdade Racial (2014), na seção relacionada à Educação, instituindo:

Art. 11. Que nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população

negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º 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.

§ 2º 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. (BRASIL, 2014, s/p).

Ao saber da importância da formação de professores e da função do professor nos processos de construção de um currículo plural, democrático e de respeito a diversidade na escola, demarcada historicamente pelos movimentos negros, pelos pesquisadores e por esses documentos normativos, procuramos, nesta pesquisa, oferecer um espaço para que os professores da escola pública se manifestassem diante das ações de formação realizadas pela Seduc, pois, se constituem como o público-alvo.

Assim, inicialmente, apresentamos uma caracterização pessoal e profissional dos professores que aceitaram participar desta investigação. Todos são efetivos da rede municipal de educação de Feira de Santana-BA, 82% dos participantes são mulheres e 88% se autodeclararam negras (pardas ou pretas), sendo distribuídas nas faixas etárias entre “31 a 40 anos” e “41 a 50 anos”. Percebemos que 54,9% atuam na zona urbana e 42,8% na zona rural. Evidenciamos que a maioria composta de 48,3% leciona nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo os outros sujeitos distribuídos entre Educação Infantil com 18,6%, Anos Finais do Ensino Fundamental com 15,3%, EJA com 5,4%, múltiplas

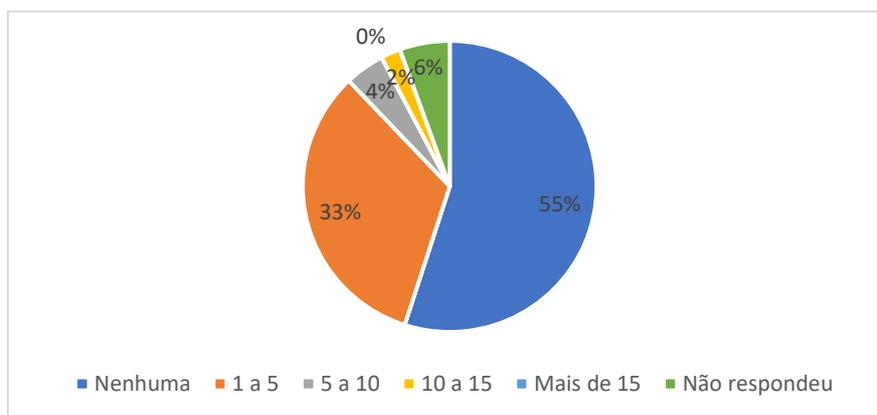
modalidades com 7% e não responderam/outros com 4,4%. No que tange a carga horária de trabalho como docente, existe uma predominância daqueles que trabalham 40 horas semanais, contabilizando 75,8% do total, em comparação com aqueles que trabalham 20 horas (16,4%) ou 60 horas (6,5%).

Além disso, perguntamos aos professores sobre quantidade de anos que trabalham na docência e identificamos que a maioria possui de “11 a 15 anos” de profissão, perfazendo 19,7% do total. Entretanto, cabe demonstrar que houve poucas diferenças se comparado com os sujeitos das categorias de “1 a 5 anos” com 16,4%, “6 a 10 anos” com 14,2%, “16 a 20 anos” com 15,2%, evidenciando uma marcante heterogeneidade na categoria de anos de trabalho. Ressaltamos que a formação em nível superior não parece ser para esses pesquisados um problema, pois, a maioria possui especialização, perfazendo 65,9% do total, e os outros possuem graduação completa com 18,6%, graduação incompleta 7,6% e mestrado 5%. Assim, ao analisarmos esses dados traçamos o seguinte perfil dos sujeitos que participaram da pesquisa, considerando apenas as maiorias evidenciadas: são mulheres negras, com título de especialistas, trabalham 40 horas semanais, possuem de 30 a 40 anos de idade e tem entre 11 a 15 anos de trabalho como docente.

Nesse sentido, para que fosse possível analisar as ações de formação para a EREER desenvolvidas pela Seduc, a partir da percepção desses professores, se tornou crucial saber, inicialmente, se os professores participaram de alguma formação. Essa análise é relevante na medida em que conseguimos visualizar se as ações têm chegado aos professores e qual regularidade dessas ações. No gráfico 01 demonstramos o percentual

das formações recebidas pelos professores investigados:

Gráfico 01 - Percentual de formações para a Educação das Relações Étnico-raciais recebidas pelos professores



Fonte: Almeida (2019)

Nos dados apresentados no gráfico 01 observamos uma situação alarmante, pois 55% dos professores participantes não recebeu formação específica para o trabalho com a EREER. Além disso, ressaltamos que o segundo maior percentual, representando 33%, se refere à categoria de “1 a 5 formações”, sendo o número mínimo de formações indicadas nas opções do instrumento de pesquisa, o que pode apontar a não regularidade na oferta de formações. Esses percentuais quando somados quantificam 88% dos participantes da pesquisa, assinalando uma grave insuficiência na oferta de formações específicas para EREER pela Seduc.

A insuficiência na oferta de formação para a maioria dos professores evidencia a ausência de vontade política em ofertar formações específicas para EREER³, sendo essa uma ausência intencionalmente produzida e com profundas raízes no racismo institucional,

que tem como consequência a (re)produção uma hegemonia eurocêntrica curricular. O racismo institucional está intrinsecamente fundamentado no racismo estrutural que se constitui historicamente como lógica de funcionamento da sociedade brasileira e, conseqüentemente, das instituições (ALMEIDA, 2018). Essa compreensão se ancora nas construções teóricas desenvolvidas por Silvio Almeida (2018, p. 15), entendendo que:

[...]o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política de uma sociedade. Em suma, o que procuramos demonstrar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade.

Ao trazer essa concepção em relação ao quantitativo de professores que não receberam formações ou que receberam

³ Conforme discutido em: ALMEIDA, Livia Jéssica Messias de. **Políticas públicas para educação das relações étnico-raciais em Feira**

de Santana-Bahia (2006-2016). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

apenas o número mínimo, afirmamos que não há uma priorização da questão étnico-racial no desenvolvimento das ações realizadas pela Seduc, mesmo diante da diversidade de marcos normativos e orientadores aprovados que obrigam e orientam o trabalho com ERER nas escolas. Esses processos podem ser referendados nas teorizações de Almeida (2018, p.05) afirmando que “o racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea”.

A insuficiência de ações de formação de professores nos coloca diante da compreensão de que existem constantes e consistentes tentativas de reprodução do currículo hegemônico, evidenciando as relações de poder presentes na disputa curricular. A situação das ações de formação de professores para ERER pode ser indicativa dos princípios que orientam as formulações das políticas públicas educacionais pela secretaria municipal. Assim, a forma como Seduc estrutura e opera as ações de formação de professores na atualidade afirma e reproduz um currículo hegemônico com raízes eurocêntricas e de negação das diferenças. Posto que não ofertar formações que contemplem as dimensões fundamentais do trabalho com a ERER favorece a ausência de reconhecimento, que fundamenta as injustiças culturais e simbólicas, apontando para o ocultamento, a inferiorização e a invalidação de saberes, conhecimentos, culturas e identidades.

A ausência de reconhecimento compromete a construção de uma escola democrática que respeite a diversidade, invisibiliza as contribuições das mais variadas culturas na constituição do país e relega ao apagamento a existência de novas pedagogias providas nas bases da resistência. Nesse sentido, concordamos

com Fraser (2022) quando afirma que para se pensar em uma sociedade justa em nossa época, há que se adotar uma postura sobre a justiça que considere o reconhecimento. Para a autora, a ausência de reconhecimento aponta para a noção de injustiça cultural e simbólica, que decorreria de modelos sociais de representação que, ao imporem seus códigos de interpretação e seus valores, excluiriam os “outros” e engendrariam a dominação cultural, o não reconhecimento ou, finalmente, o desprezo (IDEM, 2022).

Essa ineficiência na oferta gerou diversas cobranças por formações específicas nas respostas das questões abertas, quando perguntamos sobre as ações que poderiam ser realizadas pela Seduc na efetivação de uma política de educação das relações étnico-raciais. Conforme exemplificamos abaixo:

Atualmente não são disponibilizadas as formações para relações étnico-raciais. (Questionário Anônimo 11).

Maior compromisso e mais ações formativas para professores da rede pública; Avaliação periódica da formação de professores (Questionário Anônimo 86).

Promover cursos de capacitação (formação continuada) para os docentes, objetivando a criação de projeto, no qual essa temática seja trabalhada de forma proteger a valorização dessas relações (Questionário Anônimo 87).

A formação continuada constitui-se como condição basilar para transformação por conta da cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, que está construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, que prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal, nesta ótica as diferenças são

ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver (CANDAUI, 2011). Assim, a formação de professores se torna imprescindível para o redimensionamento nas práticas educativas, pois, trata-se de atos formativos contínuos, constantes e permanentes que acompanham as transformações da sociedade, da educação e da escola, que deve ser fomentada e ofertada pelas instituições e sistemas de ensino. Visto que, a formação continuada oferece ao/a professor/a espaços dialógicos que oportunizam a reflexão de suas práticas pedagógicas em relação às conjunturas históricas, políticas, econômicas, raciais, sociais e culturais.

Avaliação das ações de formação de professores

A formação continuada oferece “[...] instrumentos indispensáveis a um fazer docente consciente de seus fundamentos, com boa iniciação em práticas, e aberto as revisões e aperfeiçoamentos constantes” (GATTI, 2007, p. 57). Ao compreendermos a função da formação e as suas potencialidades no exercício das práticas pedagógicas, consideramos em nossas análises as avaliações dos professores que participaram de alguma ação de formação provida pela Seduc, trabalhando com proposições valorativas, para analisar as percepções de um percentual que soma 39% dos participantes.

Dessa forma, solicitamos que avaliassem os encontros formativos a partir de valores de 1 a 5 (sendo que quanto mais perto do valor 5 maior o nível de aceitação/positividade/concordância).

Lembramos que a variação entre concordância e discordância foi o que teve prioridade, sendo essas divisões consideradas quando expressavam diferenças nas médias em comparação com soma das porcentagens. Para avaliação dos professores, utilizamos sete quesitos, descritos em forma de proposições, a saber: a) O tema foi tratado de forma relevante; b) Os palestrantes e formadores eram especialistas e com titulação acadêmica na área; c) quantidade de formações foi adequada para o cumprimento da lei; d) Os profissionais foram liberados para frequentar as formações; e) O tempo das formações foi suficiente para abranger as discussões propostas; f) As discussões apresentadas oferecem subsídios para modificações em sua escola; e, g) Os conteúdos e as abordagens teóricas foram adequados à temática.

A partir das respostas dos professores elaboramos a tabela 01 que apresenta os resultados com as referentes médias, medianas, modas e desvios-padrões de cada proposição de acordo com a avaliação dos professores que participaram das formações. Ressaltamos também que nas análises recorremos as questões abertas do questionário que fazem menção a categoria de formação de professores.

Tabela 01 - Dados gerais sobre as avaliações das ações de formações de professores para a EREER

	Média	Mediana	Moda	Desvio-padrão
a) O tema foi tratado de forma relevante.	3,83	4,00	4	0,79
b) Os palestrantes e formadores eram especialistas e com titulação acadêmica na área.	4,00	4,00	4	0,76
c) A quantidade de formações foi adequada para o cumprimento da lei.	2,46	2,00	2	1,07

d) Os profissionais foram liberados para frequentar as formações.	3,25	4,00	4	1,34
e) O tempo das formações foi suficiente para abranger as discussões propostas.	2,14	2,00	2	1,02
f) As discussões apresentadas oferecem subsídios para modificações em sua escola.	3,06	4,00	4	1,12
g) Os conteúdos e as abordagens teóricas foram adequados à temática.	3,86	4,00	4	0,68

A tabela 01 apresenta os dados gerais das avaliações dos professores participantes das formações para a EREER, observamos que as proposições “a”, “b” e “g” atingiram as maiores médias, sendo 3,83, 4,00 e 3,86, respectivamente. Essas médias quando associadas as altas medianas e modas, além dos baixos desvios-padrões indicam que a maioria dos professores concordou com as proposições indicadas. Assim, indicamos que as formações que os professores participaram foram ministradas por especialistas com titulação na área e os temas foram tratados de forma relevante com adequação dos conteúdos e das abordagens teóricas.

É importante ressaltar que em um cruzamento com as questões abertas, os professores enfatizaram em suas sugestões que as formações deveriam contemplar formadores com vivência na temática, numa referência a abordagens que façam a indissociabilidade entre teoria e prática, além de considerar a interdisciplinaridade. Conforme respostas em destaque:

[...] Formações com pessoas que **convivem com a situação temática e não estudiosos que só leem e transmitem o que os livros oferecem.** (Questionário Anônimo 10) (grifo nosso).

Formação de professores para que seja inserida **de forma interdisciplinar a temática, com desenvolvimento de oficinas que ajudem a implantar projetos** que venham a fazer parte do currículo do

alunado durante todo o ano letivo, para que dessa forma seja alcançado o objetivo da lei 10.639 (Questionário Anônimo 51) (grifo nosso).

Considero que **as ações são distantes da realidade que se tem e não passam do campo da teoria** (Questionário Anônimo 01) (grifo nosso).

As proposições “c” e “e” receberam as menores médias, sendo 2,46 e 2,14 respectivamente, em consonância com os baixos índices das medianas (2) e das modas (2), todavia contabilizamos uma elevação nos desvios-padrões para 1,07 e 1,02 quando comparados com as proposições anteriores. Essa maior dispersão das respostas representada pelos dados dos desvios-padrões, indica que tivemos um número pequeno de professores que considerou adequada a quantidade e o tempo de duração destinado para as formações. Contudo, a regularidade dos outros dados demonstrou que a maioria dos professores participantes da pesquisa considerou insuficientes a quantidade e o tempo de duração das formações ofertadas. Essas proposições também repercutiram nas questões abertas:

Poucos professores são contemplados e quando participam de algum curso, não conseguem ser “multiplicadores” dos saberes adquiridos (Questionário Anônimo 86) (grifo nosso).

O trabalho realizado pelo município para o trabalho com as relações

étnico-raciais **ainda é muito pouco, pois eu só tenho conhecimento de uma formação** disponibilizada para uns poucos professores com esse objetivo (Questionário Anônimo 87) (grifo nosso).

Acredito que as ações desenvolvidas pelo poder público municipal, principalmente no que condiz a **formação de professores e profissionais da educação ainda são incipientes e não contemplam de fato as abrangências da lei.** (Questionário Anônimo 48) (grifo nosso).

Na proposição “d” contabilizamos uma média de 3,25 com alta mediana (4) e moda (4), dados em que poderíamos afirmar que a maioria dos professores foi liberada para frequentar as formações, porém essa proposição concentra o maior desvio-padrão da tabela de 1,34, indicando uma heterogeneidade das respostas. Concluímos que apesar da maioria dos professores ser liberada para frequentar a formação, existe uma parcela significativa que não foi dispensada de suas atividades na escola, indicando a necessidade de um aperfeiçoamento da ação para contemplar todos os sujeitos. Por isso, nas questões abertas do questionário, a liberação para as formações se constituiu como um dos pontos de discussão ao analisarem as políticas do município para a EREER:

Ainda temos um quantitativo de formações ineficiente. Além disso, quando **acontece vai de encontro com a disponibilidade da carga horária dos docentes.** (Questionário Anônimo 42) (grifo nosso).

As políticas do município estão sendo desenvolvidas de forma pontual, precisamos ter formação continuada que **garanta o acesso de todos os professores e professoras,** pois assim conseguiremos desenvolver de forma mais significativa o trabalho

(Questionário Anônimo 10) (grifo nosso).

O município, através da secretaria de educação, desenvolve atividades voltadas para o tema, no entanto, a formação oferecida não contempla a realidade das escolas e dos professores, **pois os horários não permitem a participação.** (Questionário Anônimo 40) (grifo nosso).

Na proposição “f”, a última proposição analisada, ocorre o mesmo fenômeno da proposição “d”, em que contabilizamos uma considerável média (3,06) e altas medianas (4) e moda (4), apontando que a maioria dos professores proporcionou modificações em suas escolas a partir dos aprendizados nas formações ofertadas, todavia, também consideramos o desvio-padrão de 1,12 desse item, significando que uma parcela não realizou nenhuma modificação em suas escolas.

Numa análise geral dos dados, verificamos que a quantidade e o tempo de duração das formações foram os problemas mais críticos apresentados pelos professores, bem como falta de liberação para que possam frequentar as formações ofertadas. Apontamos também como um desdobramento desses pontos, o indicativo de que a maioria dos professores conseguiu realizar modificações em suas escolas, a partir das discussões promovidas nas formações, mas apontaram uma interrelação no cunho apenas teórico das formações realizadas, não priorizando uma dimensão teórico-prática da formação. Sobre as avaliações positivas, apontamos que a maioria dos professores acredita que os formadores possuem a titulação e a formação adequada, apresentando abordagens teóricas, conteúdos e os temas de forma relevante.

Essas análises nos conduzem a compreensão de que há uma

potencialidade de transformação curricular que pode ser produzida partindo das formações de professores, tendo em vista que grande parte dos professores apontaram a possibilidade de realizar modificações em suas escolas mesmo com um número mínimo de formações ofertadas. Contudo, trazemos novamente para a discussão, o racismo institucional como *um padrão de funcionamento* limitador das práticas desenvolvidas na Seduc na oferta de ações de formação de professores, tendo em vista o número mínimo de formações que esses professores participaram, bem como a ausência de liberação e a curta duração das ações. Nesse sentido, na medida que conseguimos visualizar nas avaliações dos professores o racismo institucional operando no processo de implementação das ações, podemos inferir que antes disso os processos de agenda e formulação foram drasticamente afetados. Pois, a lógica racista, que estrutura as instituições, incide em limitações hierárquicas e na distribuição de recursos humanos e financeiros, limitando a execução de ações relacionadas à temática.

Essas limitações, fundamentadas no racismo institucional, está empreendida na base de manutenção dos currículos eurocêntricos para afirmação de concepções de mundo e sociedade colonializadas, em que os grupos dominantes buscam fixar suas identidades em detrimento de outras marginalizadas para estabelecer como legítimas seus interesses pelas hegemonias cultural e ideológica com estreitas relações com a concentração de capital e poder. Dessa forma, conforme Moreira e Candau (2007), o currículo escolar está estruturado a partir de uma perspectiva que silencia as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classifica seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem

ensinados e aprendidos, assim, reforça-se as relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social.

Considerações finais

A intencionalidade desta produção se fundamentou em discutir as análises dos professores sobre as formações para a Educação das Relações Étnico-raciais ofertadas pela Seduc, destacando a sua importância para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Dessa forma, tentamos, de algum modo, contribuir para descortinar os contextos que envolvem essas ações específicas e demonstrar a necessidade de um diagnóstico estratégico da realidade para execução de novas ações que combatam de forma efetiva o racismo na educação.

Nessa compreensão, a partir das análises das avaliações dos professores, concluímos que o racismo estrutural, desdobrado no racismo institucional, se afirmou como limitador do desenvolvimento de ações, tendo em vista que a maioria dos professores não participou de nenhuma formação sobre a temática, ofertada pela secretaria, em sua trajetória docente. Essas análises trouxeram para a centralidade a ausência de vontade política e a não priorização no tratamento das questões étnico-raciais no desenvolvimento dessas ações. Por esses motivos, a insuficiência na oferta das formações de professores possui antecedentes em limitações de variadas ordens, impostas por gestões municipais que não assumem o compromisso de formar sujeitos para o efetivo trabalho com a EREER, com repercussão na distribuição de recursos humanos e financeiros. Demonstrando de forma evidente que há um terreno de disputas por concepções de sociedade, educação e currículo nos espaços institucionais.

Por fim, afirmamos que a Seduc ofertou formações que foram avaliadas de forma positiva pelos professores em algumas proposições, mas a quantidade, o tempo de duração e a falta de liberação dos professores qualificam essas ações como pontuais. Isso significa dizer que há uma irregularidade e uma fragmentação na oferta das ações, ressaltando a indefinição sobre a prioridade no tratamento da questão étnico-racial e a ausência de vontade política na implementação de políticas específicas. Essa “pontualidade” no exercício das ações tem consequências diretas na manutenção da hegemonia curricular colonizadora, sendo um entrave para a valorização e reconhecimento das histórias e das culturas das populações marginalizadas e para reversão do quadro de manutenção/reprodução de privilégios, verdades estereotipadas e de oportunidades culturais, sociais e econômicas restritas a determinados grupos. Por isso, o desenvolvimento das políticas específicas que envolvem a formação de professores torna-se fundante para transformar esta realidade educacional.

Referências

- ALMEIDA, Livia Jéssica Messias de. **Políticas públicas para educação das relações étnico-raciais em Feira de Santana-Bahia (2006-2016)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394,

de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BRASIL. **Ministério da Educação. Parecer 003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relatora: Profª. Drª. Petronilha B. Gonçalves e Silva. Brasília, DF: MEC CNE/CP. 10 de mar. de 2004.

BRASIL. **Estatuto da igualdade racial [recurso eletrônico]**: Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. – 3. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CANDAUI, Vera. M. A diferença está no chão da escola. In: **Anais IV Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

FRASER, Nancy. **Luta de classes ou respeito às diferenças? Igualdade, identidades e justiça social**. Disponível em: < <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1199> > Acesso em: 19 set de 2022.

GATTI, Bernadete. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GOMES, Nilma Lino; OLIVEIRA, Fernanda Silva; SOUZA, Kelly Cristina Cândida. Diversidade étnico-racial e trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas”. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAUI, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**, 2007.

Recebido em 2022-10-05
Publicado em 2022-11-01