



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE**  
**FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO - FUNDAJ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURAS E**  
**IDENTIDADES - PPGECI**

**DANIELLE SILVA DA ROCHA CORREIA**

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES**  
**ÉTNICO-RACIAIS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RECIFE E O**  
**GTERE (2006-2018)**

**RECIFE**

**2020**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURAS E  
IDENTIDADES - PPGEI**

**DANIELLE SILVA DA ROCHA CORREIA**

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RECIFE E O  
GTERE (2006-2018)**

Dissertação apresentada, como exigência para obtenção do grau de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades, da Universidade Federal Rural de Pernambuco em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches

Coorientador: Prof. Dr<sup>º</sup>. Moisés de Melo Santana

RECIFE

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Sistema Integrado de Bibliotecas  
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo (a) autor (a)

---

D185p    Correia, Danielle Silva da Rocha  
          A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA REDE  
          MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RECIFE E O GTERE (2006-2018) / Danielle Silva da Rocha Correia. - 2020.  
          145 f. : il.

Orientadora: Ana de Fatima Pereira de Sousa Abranches.

Coorientador: Moises de Melo Santana.

Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Culturas e Identidades, Recife, 2020.

1. Política. 2. Relações Étnico-Raciais. 3. Educação. 4. Formação. I. Abranches, Ana de Fatima Pereira de Sousa, orient. II.  
Santana, Moises de Melo, coorient. III. Título

CDD 370

---

**DANIELLE SILVA DA ROCHA CORREIA**

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RECIFE E O  
GTERE (2006-2018)**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do grau de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco.

Dissertação aprovada pela banca examinadora em \_\_\_\_/\_\_\_\_/2020

**BANCA EXAMIDADORA**

---

Profa. Dra. Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches  
(Presidente e Orientadora)

---

Profa. Dra. Márcia Ângela da Silva Aguiar  
(Titular Externa)

---

Profa. Dra. Nilma Margarida de Castro Crusóe  
(Titular Externa)

---

Profa. Dra Bruna Tarcília Ferraz  
(Titular Interna)

*“Não é suficiente simplesmente identificar tensões e dilemas que estão embutidos no trabalho daqueles que estão na prática, ou fatores contextuais que dão forma ou estabelecem limites ao que fazem, ou documentar os processos de reprodução social e cultural. Se tomamos conceitos plurais de justiça com seriedade, então precisamos assegurar que nosso trabalho consista numa ajuda prática àqueles que estão lutando para fazer o melhor, no sentido de fazer avançar a causa da justiça social em circunstâncias adversas” (Gerwirtz e Cribb apud Mainardes e Marcondes, 2009).*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me concedeu saúde, força e sabedoria para chegar até aqui.

Aos meus avós, Seu Silva e Dona Hilda, e ao meu pai, Geraldo, que já se encontram em outro plano, mas que eu tenho a certeza de que continuam olhando por mim.

À Josilda Soares, meu amor maior, minha inspiração, meu porto seguro. Mulher aguerrida que me deu a vida e me fez gente. Suas renúncias do passado vão dando lugar às conquistas no presente, minha mainha!

A Antonio Marcos, meu esposo, companheiro de vida, pelo incentivo, pela paciência, pelo ombro ofertado nos momentos de angústia e pela compreensão às minhas ausências. Seu apoio foi fundamental para sempre acreditar que é possível!

A todos da minha família, por acreditarem no meu potencial e se alegrarem com as minhas conquistas.

A todos os amigos e amigas que acompanharam de alguma forma a escrita da dissertação com expectativa, curiosidade e carinho. Em especial à Ana Paula Bomfim, Betânia das Neves, Clayton Barbosa, Dalete Leandro, Elisabete Albuquerque, Éricka Denise Negromonte, Fernanda Barreto, Izys Araújo, Joaquim Kléber de Sena, Kely Barbosa, Luciana Justino, Marilene Maria de Souza, Rejane Dantas, Renata Melo, Stelita Rosado, Vivianne Macedo e Waydja Cibelly, pelo estímulo e solidariedade dedicados desde o processo de seleção até o término desse curso.

À minha Professora Orientadora, Dra. Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches, pelo acolhimento, humildade e empatia na construção dessa dissertação. Por me possibilitar o conhecimento de novos horizontes, respeitando meu tempo, minha realidade e meu caos interno; Por enxergar o humano além da pesquisadora e me mostrar alguns pontos positivos que eu mesma, tantas vezes, não sou capaz de perceber.

Ao meu Professor Co-Orientador, Dr. Moisés de Melo Santana, agradeço por me ensinar, através do exemplo, a reencantar os processos de percepção que alimentam nossos modos de ser e estar no mundo; mas principalmente, por ser referência na luta por uma educação pública, diversa e plural.

À professora Dra Bruna Tarsília – UFRPE, pela participação na defesa da dissertação e pela leitura cuidadosa e prestativa dos meus escritos, e pelas sugestões de aspectos relevantes, desde a disciplina de Seminários Temáticos do curso de Mestrado.

À professora Dra. Márcia Ângela Aguiar – UFPE, pela participação ilustre nesta defesa, assim como pelas contribuições precisas no momento da qualificação, que propiciaram reflexões importantes e determinaram o caminhar da minha pesquisa.

À professora Dra. Nilma Cruzóé, agradeço a disponibilidade em participar da defesa da dissertação, contribuindo assim, para produção de uma pesquisa que favorece o debate da política educacional brasileira.

Aos professores do Programa de Pós Graduação, Cultura e Identidades, pelo compartilhar de ideias e conhecimentos, indispensáveis à minha aprendizagem e crescimento pessoal.

Aos colegas do Programa de Pós Graduação, pela caminhada e aprendizado juntos. Em especial a Aldemir Lima, cuja amizade enraizou para a vida em todas as esferas; assim como a Cris, Nane, Cíntia, Joelma e Marcelo, que junto comigo compartilharam algumas angústias na trilha da busca pelo conhecimento.

Às funcionárias do Programa de pós-graduação, Cláudia e Márcia, pela atenção, solicitude e palavras de apoio.

Aos gestores da Secretaria de Educação Municipal de Recife, da Escola de Formação e Aperfeiçoamento Professor Paulo Freire, e a todos que aceitaram participar da realização da pesquisa, especialmente às professoras Cristina Nascimento e Fátima Oliveira, que são o próprio GTERE, e se dispuseram a gentilmente colaborar com esse trabalho. Espero que esse estudo fomenta o debate sobre a necessidade de problematizar a pauta da diversidade na educação do município e possibilite a construção de políticas de formação em que a temática étnico-racial seja de fato contemplada.

A TODOS que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização desse trabalho.

## RESUMO

Este trabalho de investigação objetivou analisar a trajetória das políticas de formação docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o papel do GTERE (Grupo de Trabalho em Educação para as Relações Étnico-Raciais) na rede municipal de Recife, nos períodos de 2006 a 2008 e de 2012 a 2018, com base no Ciclo de Políticas de Ball (2011), como metodologia de análise. Para isso, buscamos: Identificar o contexto da influência nas políticas de formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais; analisar os documentos legais que orientam essas políticas, bem como os contextos de produção dos mesmos; compreender as políticas de formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a atuação do GTERE no contexto da prática. Tratou-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que utilizou a análise documental e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de dados, realizada com formadores e gestores. A técnica utilizada para analisar os dados foi a análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (1994). Os dados investigados apontaram que as políticas educativas da rede municipal de Recife consistem na materialização das representações de fluxo de ideias oriundas de grupos e/ou indivíduos que atuam no campo educativo e tencionam esse espaço de disputas, podendo a formação de professores atuar ou não como estratégia para a construção de novas pedagogias, de caráter emancipatório, nos processos educativos. Nesse contexto, foi possível compreender que são o interesse político e as prioridades da gestão da rede de ensino que farão da formação alvo principal ou secundário das políticas educativas, mobilizando articulações e intervenções nas áreas de seu interesse. Espera-se que os resultados desta investigação possam fomentar as discussões sobre as políticas de formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais, no que diz respeito aos desafios e às possibilidades no desenvolvimento de políticas públicas e ações que privilegiem a formação continuada dos (as) educadores (as) para a temática.

**Palavras-Chave:** Política. Relações Étnico-Raciais. Educação. Formação.



## ABSTRACT

This research work aimed to analyze the trajectory of teacher training policies for the Education of Ethnic-Racial Relations and the role of GTERE in the educational network of Recife, during the periods from 2006 to 2008 and from 2012 to 2018, based on Ball's (2011) policy cycle approach as an analysis methodology. To this end, we seek to: identify the context of influence on training policies for the Education of Ethnic-Racial Relations; analyze the legal documents that guide these policies, as well as the contexts of their production; as well as understanding the training policies for the Education of Ethnic-Racial Relations and the role of GTERE (Working Group on Education for Ethnic Racial Relations) in the practice context. It was a qualitative research that used document analysis and semi-structured interviews as instruments of data collection, carried out with trainers and managers. The technique used to analyze the data was content analysis, from the perspective of Bardin (1994). The investigated data indicate that the educational policies of the education network of Recife consist of the materialization of representations of ideas flowed from groups and / or individuals working in the educational field and strenuous this space of disputes, being the teacher training able or not to act as an construction strategy of new pedagogies, with emancipatory character, in educational processes. In this context, it was possible to understand that it is the political interests and priorities of the management of the educational network that will make teacher training the main or secondary target of educational policies, mobilizing articulations and interventions more or less direct in the areas of interest. It is hoped that the results of this investigation may foster discussions on training policies for the Education of Ethnic-Racial Relations, with regard to the challenges and possibilities in the development of public policies and actions that privilege the continuing education of educators for the thematic.

**Key words:** Politics. Ethnic-Racial Relations. Education. Formation.

## LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CMPPIR	Conselho Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONJUVE	Conselho Nacional da Juventude
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
DEGP	Diretoria Executiva de Gestão Pedagógica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
FME	Fórum Municipal de Educação
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
GERIR	Gerência de Igualdade Racial
GT	Grupo de Trabalho
GTERE	Grupo de Trabalho em Educação para as Relações Étnico-Raciais
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
ONU	Organização das Nações Unidas
ONG	Organização Não Governamental
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCR	Prefeitura da Cidade do Recife
PCRI	Programa de Combate ao Racismo Institucional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
RMER	Rede Municipal de Ensino do Recife
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1</b>	<b>Abordagem e Método da pesquisa.....</b>	<b>19</b>
<b>2.2</b>	<b>A Fase Exploratória da Pesquisa .....</b>	<b>20</b>
<b>2.3</b>	<b>O Trabalho de Campo: Lócus, Instrumentos, Sujeitos e Elementos da Pesquisa.....</b>	<b>21</b>
<b>2.4</b>	<b>Procedimentos de Análise das Entrevistas.....</b>	<b>24</b>
<b>2.5</b>	<b>Considerando os contextos na análise das políticas .....</b>	<b>25</b>
<b>2.6</b>	<b>As pesquisas em Políticas Educacionais no contexto da Formação Docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER): Um breve levantamento bibliográfico.....</b>	<b>26</b>
<b>3</b>	<b>A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E MARCOS LEGAIS .....</b>	<b>31</b>
<b>4</b>	<b>POLÍTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ARENAS DE DISPUTA E TEXTOS POLÍTICOS.....</b>	<b>43</b>
<b>4.1</b>	<b>Formação Docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais: Compreensões, Inquietações e Desafios .....</b>	<b>49</b>
<b>4.2</b>	<b>A Rede Municipal de Recife e os textos políticos que contemplam a Formação Continuada dos Docentes – Uma análise documental .....</b>	<b>57</b>
<b>4.2.1</b>	<b>Gestão do prefeito João Paulo, a partir da criação do GTERE (de 2006 a 2008) .....</b>	<b>57</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Gestão Geraldo Júlio (de 2013 até os dias atuais) .....</b>	<b>64</b>
<b>5</b>	<b>A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA REDE MUNICIPAL DO RECIFE E O GTERE.....</b>	<b>70</b>
<b>5.1</b>	<b>Perfil dos sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>70</b>
<b>5.2</b>	<b>Contextos Políticos e Sociais dos Períodos de Desenvolvimento das Políticas....</b>	<b>72</b>
<b>5.3</b>	<b>A Política de Formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais - Normatização, Aplicabilidade e Desafios.....</b>	<b>83</b>
<b>5.4</b>	<b>O Papel do GTERE e a Dinâmica das Formações .....</b>	<b>97</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>113</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>118</b>
	<b>Anexo 01 .....</b>	<b>125</b>
	<b>Anexo 02.....</b>	<b>128</b>

<b>Anexo 03</b> .....	<b>132</b>
<b>Anexo 04</b> .....	<b>136</b>
<b>Apêndice - ROTEIRO DE ENTREVISTA</b> .....	<b>139</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Por muito tempo as relações étnico-raciais foram invisibilidades no campo da educação e foi necessária a aprovação de leis que resultaram de lutas históricas dos movimentos sociais para a inserção da temática no espaço escolar. Das lutas para que a inclusão da temática fosse transformada em legislação, do avanço das discussões e estudos sobre as Leis Federais 10.639, de 09 de Janeiro de 2003 e 11.645, de 10 de Março de 2008, e das Diretrizes e Bases Curriculares que norteiam esse tema, surge o debate sobre políticas de formação continuada de educadores (as) para as relações étnico-raciais.

Contudo, percebe-se que muito ainda precisa ser debatido, sobretudo no campo das políticas públicas, a fim de reparar sérios problemas de concepção e execução na formação de docentes para a implementação da educação das relações étnico-raciais. Apesar da existência de algumas políticas de formação nesta área, as mesmas ainda não são suficientes para garantir a efetivação da legislação vigente. Podemos dizer que um dos desafios na formação de educadores é que os mesmos abordem em suas salas de aula a temática com propriedade, interesse e frequência.

O meu interesse pela temática da Política de Formação Docente para a Educação Étnico-Racial surgiu há alguns anos, quando passei a me reconhecer como mulher negra, e, uma vez percebida e construída essa “identidade negra”, fui ampliando meu interesse pelas reivindicações do movimento negro, suas causas históricas e sociológicas, e percebendo que no contexto educacional, área na qual eu já atuava como docente das séries iniciais do ensino fundamental na rede pública, os desafios para fazer valer a legislação vigente sobre o ensino da história e da cultura africana e indígena eram (e ainda são) imensos. As discussões ao longo das aulas da pós-graduação, a participação em eventos acadêmicos sobre a temática, e a oportunidade de aprofundar os estudos na obra de autores especialistas no tema também se apresentam como fatores que reforçam meu interesse na área.

Enquanto educadora e pesquisadora, percebo a importância e necessidade de ampliar o debate acadêmico sobre políticas de formação continuada de professores (as) para a Educação das Relações Étnico-Raciais, de reivindicar políticas públicas educacionais que avancem no campo das ações afirmativas, assim como de denunciar a ausência dessas políticas, sobretudo, num momento em que a educação do nosso país vive um cenário de tensões e retrocessos. Assim, evidencio que o presente estudo situa-se na área de políticas educacionais, mais especificamente na temática de política de formação da Educação das Relações Étnico-Raciais no município de Recife, nos períodos de 2006 a 2008 e de 2013 a 2018.

Destaco a importância e força dos movimentos sociais nas lutas emancipatórias e pela democracia e que foi no contexto das reivindicações dos Movimentos Sociais que a Rede Municipal de Ensino de Recife procurou desenvolver estratégias que viabilizassem a garantia das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Para isso, no ano de 2006, é criado o GTERE (Grupo de Trabalho em Educação para as Relações Étnico-Raciais), como parte do Programa de Combate ao Racismo Institucional – PCRI, coordenado pela ONU (Organização das Nações Unidas).

Junto às outras secretarias (Saúde, Cultura, Direitos Humanos, e Meio Ambiente), o GTERE visava combater o Racismo Institucional e, na época, atuava articulando a temática étnico-racial entre as diversas gerências da Secretaria de Educação. A integração com o movimento negro, as diversas ações voltadas ao PCRI e a atuação do GTERE tornam Recife uma cidade que se destaca no estado de Pernambuco pelo debate e pela criação de políticas educativas de formação docente<sup>1</sup>. Por esse motivo, Recife foi escolhida por nós como lócus de pesquisa.

A história da atuação do GTERE na luta por políticas educativas específicas e na formação de educadores voltadas às questões étnico-raciais despertaram em mim as seguintes questões:

Que influências sofreram as políticas de formação docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Recife? Quais os documentos legais orientam tais políticas de formação, e quais os contextos de produção dos mesmos? Como são realizadas, na prática, essas políticas de formação voltadas à temática étnico-racial? Como se dá a atuação do GTERE?

Neste contexto, onde a Rede Municipal tem um histórico de destaque na implementação de políticas de formação docente para as relações étnico-raciais, contando com a existência de Plano Municipal de Educação, de documentos de normatização, como os Cadernos das Políticas de Ensino, e a partir de informações obtidas por meio de conversas com membros do GTERE, e agregado a estes fatos a própria extinção do Ministério das

---

<sup>1</sup> Vale ressaltar que ainda na década de 80, em comemoração ao centenário da abolição da escravatura, houve, sob a gestão de Jarbas Vasconcelos, grande mobilização na cidade de Recife em homenagem à data, sendo realizado, em 1987, um seminário para a discussão da temática e em 1988 a caminhada intitulada “Escolas de Pernambuco descobrindo-se negras” (MESSIAS, 2009). Contudo, as mobilizações populares e as reivindicações dos Movimentos Sociais da cidade ganharam fôlego a partir de 2001, com a eleição do prefeito João Paulo, de um partido de base popular - Partido dos Trabalhadores (PT) - para o executivo do município. Então, seus mandatos (de 2001 a 2008) são fortemente marcados pela interação entre a sociedade civil e o governo municipal, através da criação de mecanismos de participação popular, que convocava as organizações ligadas à discussão de negritude, gênero, movimentos em defesa da criança e do adolescente, juventude, cultura, diversidade sexual, entre outras, para, coletivamente, elaborarem algumas ações.

Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos<sup>2</sup>, confirmamos as hipóteses levantadas inicialmente para o nosso trabalho de pesquisa, que eram as seguintes:

- Que atualmente existem políticas de formação docente para as relações étnico-raciais, porém com ações menos frequentes nos últimos anos, pois são priorizadas formações no sentido de melhorar os índices do município nas avaliações de larga escala com ênfase nas disciplinas de português e matemática, em substituição a uma abordagem diversa e multicultural, que ocupe maiores espaços na política de formação continuada de docentes.
- Que o cenário atual da Rede Municipal de Ensino de Recife é de indefinição no desenvolvimento de formações voltadas a essa temática, tendo em vista os contextos políticos, sociais, educacionais e organizacionais que permeiam as ações executadas.
- Que o GTERE contribuiu, sobretudo em seus anos iniciais, através de ações de mobilização para a efetivação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 no município, lutando por políticas educativas específicas e atuando na formação docente da rede municipal, com foco nas relações étnico-raciais.

Assim, a trajetória das políticas de formação docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o papel do GTERE na Rede Municipal de Recife, nos períodos de 2006 a 2008 e de 2013 a 2018 constituíram-se objetos da nossa pesquisa. O recorte temporal do nosso estudo contempla os períodos de 2006 a 2008 (fase da criação do GTERE), e de 2013 a 2018, por tais momentos apresentarem cenários significativos na implementação de políticas afirmativas voltadas à formação docente para a temática étnico-racial. O ano de 2018 configura-se como limite por ser o mais recente ano letivo concluído, antes de iniciarmos a coleta de dados. Sendo assim, visando responder os questionamentos acima citados, o estudo tem como principal objetivo:

---

<sup>2</sup> Em 2016, após um golpe parlamentar que cassou arbitrariamente a presidenta Dilma Rousseff, é publicada em maio, no Diário Oficial da União, a Medida Provisória nº 726, que estabelece a nova organização da Presidência da República e dos Ministérios que compõem o governo federal. O documento informa a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, cujas competências foram transferidas para o recém-criado Ministério da Justiça e Cidadania. O Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, criado em outubro de 2015, através de medida provisória nº 696 enviada ao Senado, unia a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a Secretaria de Direitos Humanos, e a Secretaria de Políticas para as Mulheres. Antes de ser incorporada pelo Ministério acima citado, a SEPPIR foi um órgão do Poder Executivo do Brasil, instituído pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva em 21 de março de 2003, com o objetivo de promover a igualdade e a proteção de grupos raciais e étnicos afetados por discriminação e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra. No atual governo, do presidente Jair Bolsonaro, através da MP 870/19, é estabelecido o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, sob a responsabilidade de uma pastora evangélica, que posiciona-se contrariamente ao feminismo, ao aborto e à ideologia de gênero.



Analisar a trajetória das políticas de formação docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o papel do GTERE na Rede Municipal de Recife, nos períodos de 2006 a 2008 e de 2013 a 2018, com base no Ciclo de Políticas (Ball, 2011), como metodologia de análise.

Para isso buscamos:

- 1-Analisar a construção histórica da política de formação na educação para as relações Étnico-Raciais e seu marco legal;
- 2-Compreender o movimento de reverberação da política da Educação das Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal do Recife;
3. Identificar o contexto da influência nas políticas de formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais;
4. Compreender as políticas de formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais e os contextos de produção dos mesmos nos documentos legais que a orientam; e
5. Compreender a atuação do GTERE na formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Apoiando-nos em Stephen J. Ball e J. Mainardes (2011), enquanto suporte teórico metodológico, buscamos analisar o nosso objeto de pesquisa através do Ciclo de Políticas, por tratar-se de um ciclo contínuo de formulação, vivência e recriação de políticas, considerando seus contextos contemporâneos e históricos, suas influências, seus textos e práticas.

A abordagem do ciclo de políticas permite uma análise crítica da trajetória das políticas educacionais, destacando sua natureza complexa e controversa, e tendo como foco a reflexão em relação ao conteúdo do discurso sobre a política e sobre a interpretação feita pelos profissionais atuantes, numa relação entre os textos da política e a prática. Isso envolve “Identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p. 50).

O ciclo de políticas formulado por Ball contribui significativamente na análise de políticas, pois compreende o processo político como dinâmico e multifacetado, articulando assim as perspectivas micro e macro e suas interpenetrações. Destaca-se também o impacto das políticas sobre grupos específicos. Segundo Ball e Mainardes (2011), políticas sobre gênero, raça, classe, entre outros, são extremamente necessárias, afirmação essa que evidencia a preocupação do autor com questões de justiça social, padrões de acesso e oportunidades sociais (MAINARDES, 2006).

Ao organizar as políticas em um ciclo que contempla os contextos da influência, da produção de texto, da prática, dos efeitos ou resultados, e de estratégia política, Ball oferece instrumentos para que realizemos uma análise da trajetória das políticas educacionais, numa abordagem crítica, contextualizada, e ao mesmo tempo, flexível.

Para fazermos as análises, recorreremos aos fundamentos teóricos do estudo e às pesquisas correlacionadas, estabelecendo conexões e relações que nos permitam apontar as descobertas do nosso estudo. A partir daí, tivemos elementos para uma análise multidimensional e aprofundada acerca das políticas de formação continuada dos docentes sobre as relações étnico-raciais.

Entendemos que as políticas de formação para a educação das relações étnico-raciais se constituem um direito social a ser cada vez mais presente nas produções científicas. Garantir seu debate e inclusão nas pesquisas torna-se desafiador, daí a importância de situá-las na perspectiva de transformação estrutural e sócio histórica do campo educacional e científico. O desenvolvimento de pesquisas acerca dos saberes étnico-raciais, seja no campo das políticas, da educação, da história, da cultura, da religião, entre outros aspectos, configura-se como um desafio acadêmico, mas também um desafio político e social, pois por muito tempo as pesquisas científicas foram atravessadas por discursos coloniais, silenciando as questões voltadas para essa temática e contribuindo para as desigualdades.

Num período como o que vivemos atualmente, em que as estruturas governamentais deixam de investir em ações afirmativas para a sociedade brasileira<sup>3</sup> e sua educação, produzir conhecimentos sobre as relações étnico-raciais é não somente comprometer-se com uma causa histórica e sociológica, mas é também defender princípios de alteridade, fazendo valer o direito de todos ao conhecimento.

Esta dissertação está organizada em cinco seções. A Seção 1 é a Introdução, em que se apresenta uma breve contextualização das políticas de formação docente voltada à temática étnico-racial, a aproximação com o objeto de pesquisa, as hipóteses e os objetivos.

Na seção 2, expõe-se a sistematização do estudo, com as técnicas e instrumentos utilizados para a descrição e análise dos dados, a abordagem teórico-metodológica e os instrumentos utilizados. Ainda nessa seção apresenta-se um breve levantamento bibliográfico

---

<sup>3</sup> O Governo Federal, que desde janeiro de 2019 está sob o comando de políticos de extrema direita, em uma de suas primeiras ações, extingue a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), movimentando-se contrariamente aos direitos conquistados através da luta popular e desconsiderando a educação como parte do processo de emancipação social.

das pesquisas já realizadas acerca do contexto da Formação Docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais, no período de 2013-2018, justificando a originalidade da pesquisa.

A seção 3 destina-se a uma apresentação da Educação das Relações Étnico-Raciais como campo interdisciplinar de produção de conhecimento, seus objetivos, concepções e trajetórias históricas, assim como os marcos legais que a legitimam.

Na seção 4, partiremos da noção de política pública, aprofundando a discussão para a questão das políticas educacionais e seu delineamento na formação docente. Também discutiremos sobre a influência do multiculturalismo na construção das políticas de currículo, e apresentaremos alguns conceitos de formação docente. Refletiremos, ainda, sobre algumas compreensões, inquietações e desafios da formação docente voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como sobre a Política de Formação Docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Recife.

A seção 5 é destinada à descrição e análise dos dados, organizados nas seguintes categorias elencadas a priori: a) Perfil dos sujeitos; b) Os Contextos Políticos e Sociais dos períodos de desenvolvimento das políticas; c) A Política de Formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais - Normatização, Aplicabilidade e Desafios; d) O Papel do GTERE e a Dinâmica das Formações. Nossa análise discutirá sobre a trajetória das políticas de formação docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o papel do GTERE na Rede Municipal de Recife, a luz da análise a partir dos contextos da influência, da produção de texto e da prática, do Ciclo de Políticas (Ball).

Nas Considerações Finais, apresenta-se uma síntese dos resultados e achados da pesquisa, numa reflexão que pensa e analisa as políticas educacionais para além da implementação, mas que as compreendem como cíclicas, quando estão sendo articuladas, através do contexto da influência, quando estão sendo formuladas, através do contexto da produção de texto, e quando se materializam, através do contexto da prática. Evidenciamos ainda as principais problematizações sobre o atual contexto social e histórico, envolvendo as questões étnicas e raciais, e sobre como as iniciativas políticas são necessárias para implementar políticas públicas que apoiem e valorizem uma educação antirracista.

## 2 CAMINHOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresenta-se a sistematização das etapas do estudo e seus instrumentos e procedimentos metodológicos. Também trata do Ciclo de Políticas como suporte teórico metodológico e detalha as ferramentas utilizadas na análise dos dados. Além disso, expõe-se o mapeamento das pesquisas sobre políticas Públicas de Formação docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

### 2.1 Abordagem e Método da pesquisa

Entendemos por metodologia a articulação entre as concepções teóricas da abordagem, a teoria e a prática. Segundo Minayo (2016), a metodologia consiste no caminho do pensamento e na prática exercida na abordagem da realidade. Para a autora, a metodologia deve definir um instrumental coerente, preciso e organizado, para subsidiar os desafios teóricos e práticos do estudo. Além das técnicas, a capacidade crítica, a sensibilidade e a experiência do pesquisador devem ser consideradas, pois tais aspectos contribuem na singularidade do trabalho científico.

Nosso estudo segue as orientações qualitativas pela capacidade de aprofundar-se “[...] no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não compatível com equações médias e estatísticas” (MINAYO, 2016, p. 22). A abordagem qualitativa nos permite obter a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, além de exigir uma partilha com tais sujeitos, e com locais que envolvem os objetos da pesquisa, para que significados possam ser capturados, percebidos e observados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Contudo Minayo (2016) destaca que, a pesquisa qualitativa não se trata de classificação de opinião dos informantes. Segundo a autora, vai muito além disso: é descoberta, busca por compreensão, interpretação de códigos sociais a partir de falas, símbolos e observações, à luz da teoria, para uma contribuição social própria e contextualizada.

Enquanto modalidade de pesquisa numa investigação científica, a pesquisa qualitativa apresenta-se útil para firmar os conceitos e objetivos a serem alcançados e dar sugestões sobre variáveis a serem estudadas com maior profundidade acerca da temática em foco. Segundo André (2013, p. 97),

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando- a e sendo por ela transformados.

Lakatos e Marconi (2007) defendem que, para o conhecimento ser considerado científico, é necessário analisar as particularidades do objeto ou fenômeno de estudo. Para eles, o conhecimento científico diferencia-se de outros conhecimentos por seguir fundamentação e metodologias definidas e ainda basear-se em informações classificadas, submetidas à verificação concreta a respeito do objeto em questão. Desta forma, faz-se necessário, além de explicar o conhecimento científico, explicar suas relações com outros fatos, de modo a conhecer a realidade além das aparências.

A fim de fundamentarmos as análises e alcançarmos os objetivos propostos nesta investigação, realizamos primeiramente uma revisão da literatura, para ampliarmos os referenciais teóricos sobre políticas educacionais, formação docente e sobre a importância das ações e movimentos étnico-raciais na formação de educadores.

## 2.2 A Fase Exploratória da Pesquisa

A pesquisa exploratória ocorreu no primeiro semestre de 2018, provocada pela disciplina de Abordagens Metodológicas (ofertada pelo programa de mestrado ao qual estou vinculada). A proposta da atividade da referida disciplina consistiu em adentrarmos no campo de pesquisa sugerido em nosso projeto inicial.

Inicialmente, a nossa proposta de trabalho seria de analisar as contribuições das políticas de formação docente na perspectiva das questões étnico-raciais e suas implicações na prática pedagógica do professor para o fortalecimento da identidade negra dos discentes. O estudo seria realizado com professores e gestores da Rede Municipal de Olinda. A opção por Olinda deu-se pelo fato de ser um município em que, em determinado período político, mais especificamente na época em que Luciana Santos<sup>4</sup> atuava como chefe do governo municipal e Leocádia da Hora era responsável pela Secretaria de Educação, aconteciam várias ações de formação docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais, e que, enquanto professora efetiva da referida rede, tive a oportunidade de vivenciar.

Todavia, ao estabelecermos contato com o setor responsável (Divisão de Relações Étnico-Raciais da Secretaria de Educação) no primeiro semestre de 2018, apesar da receptividade por parte das pessoas que nos receberam, percebemos que as políticas até então

---

<sup>4</sup> Luciana Barbosa de Oliveira Santos é uma engenheira e política brasileira, filiada ao Partido Comunista do Brasil desde 1987, partido do qual é a presidente nacional. Em 2000, foi eleita pelo PCdoB primeira a prefeita comunista do Brasil, em Olinda, Pernambuco, sendo reeleita em 2004, no primeiro turno, onde exerceu o mandato até 2008. Atualmente, é vice-governadora do estado de Pernambuco, eleita em 2018, sendo a primeira mulher a ocupar o cargo. (Fonte: wikipedia.org).

vigentes foram enfraquecidas em relação ao desenvolvimento de ações continuadas no quesito formação, assim como observamos a ausência (não justificada) de documentos importantes, que nos forneceriam dados significativos para o estudo.

Diante disso, decidimos migrar o campo de pesquisa para a cidade do Recife, tendo em vista o histórico desta rede municipal no desenvolvimento de políticas educativas para as relações étnico raciais. A partir daí, procuramos nos informar sobre o organograma da Secretaria de Educação do Recife, a fim de recorrer às pessoas indicadas para nos fornecer as informações que desejávamos.

A professora Fátima Oliveira, que neste período, atuava como técnica pedagógica da Escola de Formação e compunha o GTERE, foi fundante para termos acesso às informações importantes sobre a história do GTERE, sobre as políticas educativas e ações desenvolvidas para a educação das relações étnico-raciais, assim como das atividades desenvolvidas pela Secretaria de Educação nessa perspectiva. Ainda tomamos conhecimento da existência de documentos (portarias, cadernos de política de ensino), que se configuraram importantes dados para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Esse momento inicial foi de extrema importância, pois foi determinante para a escolha do *lôcus* da pesquisa, e proporcionou uma aproximação inicial dos sujeitos que atuam nesse cenário, assim como contribuiu significativamente para a definição de importantes aspectos no desenvolvimento do nosso estudo, tais como: o tema de investigação, a delimitação do objeto, a definição dos objetivos, a construção do marco teórico e conceitual, a escolha dos instrumentos apropriados para coleta de dados, e o critério para seleção dos sujeitos da pesquisa.

### **2.3 O Trabalho de Campo: Lócus, Instrumentos, Sujeitos e Elementos da Pesquisa**

Nossa pesquisa de campo realizou-se predominantemente na Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire, localizada na Rua Real da Torre, 299 – Madalena, zona oeste de Recife. A referida escola foi inaugurada em 1º de julho de 2010 e abriga ações de formação continuada e atividades culturais e pedagógicas direcionadas, sobretudo aos professores e gestores da Rede Municipal de Ensino. Segundo informações do site da Secretaria de Educação<sup>5</sup>, a escola funciona como espaço privilegiado de coordenação e desenvolvimento da política de formação dos trabalhadores em educação da gestão municipal.

---

<sup>5</sup> Site: <http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire>

Após cumprimentos dos trâmites legais de solicitação e consentimento para realização da pesquisa pelas duas partes envolvidas, foram realizadas diversas visitas ao lócus acima citado para realização de entrevistas com alguns dos sujeitos da nossa pesquisa, assim como para ter acesso a alguns dos documentos analisados.

A partir de elementos que constituem o planejamento e a execução das formações voltadas às questões étnico raciais, foram utilizados como procedimentos de coleta de dados, entrevistas individuais com formadores e gestores, e análise documental no que se refere à formação dos docentes pelo GTERE.

Utilizamos entrevistas individuais, semiestruturadas com sujeitos que participam ou participaram da Secretaria de Educação e/ ou do GTERE nos períodos específicos os quais detivemos nossa atenção, a fim de identificarmos as políticas de formação para as relações étnico-raciais na rede e analisarmos as contribuições do GTERE para as formações dos docentes sobre as relações étnico-raciais. Nosso instrumento de entrevista baseou-se em questões que puderam dar margem a novos questionamentos, com flexibilidade para serem alteradas de acordo com as reações e respostas dos sujeitos entrevistados. Gil (1999) descreve a entrevista como uma forma de interação social, pois trata-se de um eficiente instrumento para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano. Nosso roteiro de entrevista deu-se a partir de 04 (quatro) categorias de análise, estabelecidas a priori: a) Perfil dos sujeitos; b) Os Contextos Políticos e Sociais dos períodos de desenvolvimento das políticas; c) A Política de Formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais - Normatização, Aplicabilidade e Desafios; d) A Dinâmica das Formações e o Papel do GTERE.

Referenciamos o roteiro de entrevistas no estudo de Amado e Crusoé (2013) sobre *Análise de Conteúdo*, dando maior visibilidade e entendimento da nossa metodologia de análise e possibilitando uma leitura dos blocos, objetivos, questões orientadoras e perguntas de recurso das entrevistas. Os roteiros por segmento e grupo pesquisado estão organizados em um quadro demonstrativo do instrumento de coleta de dados, em anexo. Ainda sobre a referida tabela, informamos que na coluna que corresponde às perguntas de recurso, algumas questões apresentam-se em dois tempos verbais devido ao fato dos nossos sujeitos fazerem parte de dois tempos históricos distintos da Rede Municipal de Recife: A gestão João Paulo, em seu segundo mandato (2005 a 2008) a qual chamaremos de gestão JP, e a gestão Geraldo Júlio (2013 até os dias atuais), que aqui será chamada de gestão GJ.

As entrevistas foram realizadas com 08 (oito) sujeitos, divididos entre profissionais que faziam parte do GTERE na época de sua formação, profissionais que compõem a equipe atual do grupo, pessoas que estiveram à frente da Secretaria Municipal de Educação de Recife

e da Diretoria de Ensino no período da criação do GTERE, e atuais responsáveis pela Secretaria de Educação e pela Escola de Aperfeiçoamento e Formação Professor Paulo Freire, sendo essa última o setor a qual o GTERE atualmente está subordinado. Esse recorte deu-se pelo fato de desejarmos compreender e caracterizar os contextos políticos e sociais e as políticas desenvolvidas no período da criação do grupo, e no período atual.

As entrevistas foram realizadas mediante agendamento prévio com os sujeitos, que foram informados dos objetivos da pesquisa, do caráter voluntário da participação, bem como da confidencialidade das informações. Os entrevistados também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme modelo (Apêndice A), e autorizaram previamente que suas entrevistas fossem gravadas. Posteriormente, os dados foram transcritos na íntegra para auxiliar o processo de análise.

As entrevistas com os sujeitos que já não mais atuam no GTERE ou na Escola de Aperfeiçoamento e Formação Professor Paulo Freire foram realizadas em outros espaços, de modo a ficar mais cômodo aos sujeitos, que se disponibilizaram a participar da pesquisa.

Um fator desafiador neste processo de entrevistas foi a substituição do Diretor Executivo de Gestão Pedagógica, realizada justamente no período da negociação para agendarmos a entrevista. A participação do mesmo era de extrema importância, uma vez que o mesmo configurava-se como representante da Secretaria de Educação de Recife no atual governo. Contudo, após seis anos de atuação, o Diretor supracitado foi remanejado de cargo, passando a atuar como Diretor Executivo de Planejamento da Secretaria de Educação. Considerando que o diretor está no cargo desde 2013 e, portanto, o período está contemplado no recorte temporal da nossa pesquisa que começa em 2006 e vai até 2018, considerando que durante todo esse período da gestão municipal, era de responsabilidade da Diretoria Executiva de Gestão Pedagógica as questões relacionadas ao ensino, formação, avaliação do sistema de ensino da rede municipal do Recife, considerando que o novo Diretor Executivo de Gestão Pedagógica não teria a expertise necessária sobre o nosso objeto de estudo, visto que foi nomeado em setembro de 2019 para esse setor, optamos por entrevistar o Diretor anterior, por considerarmos que o mesmo teria mais propriedade para responder aos nossos questionamentos.

O acesso aos documentos também foi desafiador. Os documentos publicados durante a atual gestão municipal encontram-se disponíveis ao público no site da Secretaria de Educação, assim como as Portarias, disponibilizadas na página eletrônica do Diário Oficial. Em contrapartida, somente tivemos acesso aos textos da política de formação continuada dos professores da rede municipal (Relatório da Gestão Municipal) da gestão João Paulo, porque



os mesmos nos foram disponibilizados por uma das entrevistadas da nossa pesquisa, que atuou como Diretora de Ensino e Formação Docente no período da gestão.

Na definição dos documentos que seriam analisados, utilizamos como critério aqueles que orientam ou dispõem sobre as políticas de formação docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais, e que regulamentam o GTERE. Segue abaixo a relação dos documentos que compõem a pesquisa:

- A) Portarias municipais nº 489, de 21 de março de 2006<sup>6</sup> e nº 29, de 29 de janeiro de 2016, que dispõem sobre o GTERE, definindo suas atribuições e sua composição;
- B) Relatório de Gestão da Diretoria Geral de Ensino e Formação Docente (2005-2008);
- C) Instrução Normativa nº 13/2015, que disciplina a Política de Formação de Professores e demais profissionais de Educação da Rede Municipal de Ensino do Recife);
- D) Cadernos de Políticas de Ensino.

André (2013) defende a utilidade da análise de documentos, pois, segundo a autora, os mesmos complementam informações obtidas por outras fontes, podendo ainda substituir registros de eventos que não puderam ser observados diretamente.

## **2.4 Procedimentos de Análise das Entrevistas**

Coletados os dados, os mesmos foram transcritos e analisados utilizando a técnica de Análise de Conteúdo, para avaliarmos as vivências dos sujeitos, bem como suas percepções sobre o objeto de pesquisa e seus desdobramentos. Tomamos como base o texto de Bardin (1994, p. 37), que assim define esse tipo de análise:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

De acordo com Cavalcante e Calixto (2014), a análise de conteúdo compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados. Visando compreender o que pensam os sujeitos entrevistados sobre o objeto da pesquisa através do conteúdo expresso no texto transcrito das entrevistas, organizamos as ideias gerais

---

<sup>6</sup> Em 11 de maio de 2006, a Portaria nº 489 foi republicada em Diário Oficial por incorreção. Substitui-se a palavra “criar” pela expressão “atualizar”.

em categorias (já estabelecidas a priori), para assim interpretarmos o que foi dito e apontar a frequência de termos e significados.

## **2.5 Considerando os contextos na análise das políticas**

A abordagem do Ciclo de Políticas proposta por Stephen Ball contribuiu como aporte teórico-metodológico na nossa pesquisa, por permitir uma análise que considera as estruturas globais e locais na análise dos dados coletados sobre nosso objeto. Ball nos orienta a “[...] relacionar analiticamente o macro e o micro sem perder de vista as bases e efeitos sistemáticos das ações sociais: buscar as interações embutidas no caos” (BALL, 1994, p. 15).

Nesse caminho, nossa análise baseou-se: no contexto de influência, no contexto de produção de texto e no contexto da prática. “Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

O contexto de influência corresponde à arena em que “[...] o discurso em formação algumas vezes recebe apoio e, outras vezes, é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente” (MAINARDES, 2006, p. 51). Buscamos identificar nas falas dos entrevistados qual ou quais contextos políticos influenciaram na construção das políticas de formação para a educação das relações étnico-raciais nos períodos pesquisados.

Articulado ao contexto anterior, o contexto de produção de texto apresenta-se em diversas configurações: textos oficiais, jurídicos, políticos, etc., e deve ser compreendido a partir das suas possibilidades e limitações materiais, assim como devem ser considerados o tempo e local em que tais textos foram produzidos (MAINARDES, 2007). Dedicamo-nos aos documentos legais que orientam as políticas de formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais e aos contextos de produção dos mesmos.

Já o contexto da prática é “[...] onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53). Nossa análise nos permitiu uma melhor compreensão sobre as políticas de formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a atuação do GTERE no referido contexto.

Ressaltamos, ainda, a existência de outros dois contextos: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Contudo, optamos pelo trabalho com os três

primeiros contextos, por aproximarem-se mais dos nossos objetivos de pesquisa. O quadro abaixo ilustra o Ciclo de Políticas e seus contextos:



Fonte: Ball e Bowe (1992, 1994), Lopes e Macedo (2011) e Mainardes (2006), apud Oliveira (2016), p. 196.

Tais contextos, formulados por Ball, Bower e Gold (1992), se inter-relacionam, de modo flexível e dinâmico, representando arenas de disputas e interesses, e por esse motivo configuraram-se como ponto de partida na análise de políticas educacionais e de forma mais específica, na política de formação docente para a educação das relações étnico-raciais da rede municipal de Recife, objeto de nossa pesquisa.

## **2.6 As pesquisas em Políticas Educacionais no contexto da Formação Docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER): Um breve levantamento bibliográfico.**

Desejando reconhecer as contribuições das pesquisas recentes na constituição de propostas na nossa área de interesse, procuramos em nosso trabalho compreender o entrelaçamento do debate sobre Políticas Públicas de Formação Docente para a ERER, apresentando, então, os resultados de pesquisas de pós-graduação realizadas no período de 2013 a 2018. Buscamos reunir alguns estudos que investigaram sobre as Políticas Públicas de Formação Docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Para isso, utilizamos o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), através do site <http://bdtd.ibict.br/vufind/>, tendo como filtro de busca os trabalhos publicados

entre os anos de 2013 a 2018. Esse recorte temporal foi pensado em circunstância do ano de 2013 configurar-se um período de muita discussão sobre a Lei nº 10.639, pelo fato da mesma estar completando dez anos de vigência.

Inserimos inicialmente as palavras “Políticas Educacionais” na ferramenta de pesquisa, e foram localizados 93 trabalhos que se relacionavam diretamente com as palavras. Isso nos indica que Políticas Educacionais é um tema presente nas pesquisas desse banco de dados, porém, a maioria dos trabalhos contempla programas federais, tais como o PROUNI (Programa Universidade para Todos), o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), entre outros. Apenas 06 trabalhos estão diretamente relacionados com as questões étnico-raciais. Inserimos também as palavras “Formação Continuada de Professores”, e o dispositivo indicou um total de 362 trabalhos que se relacionavam diretamente com o tema, sobre vários aspectos. Encontramos pesquisas relacionadas às questões de inclusão, música, educação infantil, entre outros. Todavia, pesquisas que tratam da Formação Continuada dos Professores para as EREER foram apenas 11. Ainda nesse processo, foi inserida na ferramenta de pesquisa a palavra “Educação”. Foram encontrados 1.533 trabalhos que faziam referência à Educação, sobre diversos aspectos, como Educação no Campo, Educação enquanto Direito Humano, dentre outros. Porém, ao refinarmos a pesquisa com as palavras Educação das Relações Étnico-Raciais, surgiram 09 trabalhos.

Sendo assim, para compreender melhor o nosso centro de interesse, e para afunilar os resultados, inserimos as palavras Políticas Educacionais, Formação Continuada de Professores, e Educação para as Relações Étnico-Raciais, no campo de conhecimento educação, no refinamento avançado de pesquisa dentro do banco de teses. Dentro deste recorte, foram indicados 03 trabalhos, sendo (1) do ano de 2013; (1) de 2014 e (1) de 2016. A fim de aprofundar os resultados, buscarei discorrer brevemente sobre os referidos trabalhos.

Na dissertação “Articulação entre questões étnicas e raciais e a educação de pessoas jovens e adultas em propostas pedagógicas difundidas pelo site do Ministério da Educação” (2013), disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2692>, a autora Rosimara S. Correia (UFSCar) dedicou-se a identificar e analisar os elementos para a EREER presentes nas propostas pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), difundidas pela Secretaria de Educação e pelo site do Ministério da Educação; e identificar os elementos relacionados à EREER presentes na proposta pedagógica do livro “Orientações e ações para a Educação da Relações Étnico raciais”, publicada no site do Ministério da Educação, sobre Educação de Jovens e Adultos. Os resultados apontaram que a temática étnica e racial é abordada de forma transversal com ênfase nas áreas de Estudos da Sociedade e História, e que na EREER proposta

pelo Ministério da Educação, a EJA ocupa um dos papéis de menor destaque no que se relaciona à sugestão de atividades para a efetivação da Lei nº 10.639/03, concluindo, portanto, que não há diálogo entre esses dois eixos.

Na tese “Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar” (2014), disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2341>, Francisca de L. Constantino (UFSCar) buscou compreender, a partir do diálogo entre professoras negras e brancas, quais conhecimentos podem ser identificados e criados sobre formas de fortalecimento da identidade das crianças negras nas escolas. A autora afirma que é possível o fortalecimento da identidade negra a partir da prática docente intencional, compromissada e pautada no conhecimento, e conclui que para romper os silêncios sobre a negritude é preciso inserir a História, a Cultura e a ancestralidade Negra no espaço escolar, assim como se faz necessário que as práticas de afirmação da identidade negra auxiliem a romper estereótipos postos na sociedade. A autora aponta ainda a importância dos cursos de formação de professores no âmbito do debate da valorização da diversidade, e finaliza destacando que ainda há muito que ser superado quando se pensa em igualdade de diferenças frente ao racismo brasileiro.

Bruna R. Ferraz (UnB), em sua dissertação sobre a “EJA e educação para as relações étnico-raciais: uma proposta de pesquisa-ação em uma escola do Guará/Distrito Federal” (2016), disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/22920>, objetivou compreender como são produzidos e reproduzidos os discursos de raça e racismo no espaço cotidiano de uma escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Guará, situada no Distrito Federal, identificando discursos e representações sobre o negro e realizando proposta interventiva com as demandas da realidade para o problema do racismo na EJA. A pesquisadora conclui considerando os efeitos negativos que um contexto social e cultural racista produz e reproduz na constituição identitária dos sujeitos, e defende que através do exercício das oficinas interventivas realizadas durante a pesquisa de campo, o referido estudo apresenta discretos avanços nas práticas discursivas que passam a dar maior visibilidade frente às questões étnico-raciais, assim como o reconhecimento da importância dos estudos da temática na EJA.

Apesar do levantamento acima citado limitar-se entre os anos de 2013 a 2018, localizamos em nossa pesquisa mais dois trabalhos, realizados em outros períodos e disponibilizados em bancas locais, cuja temática se aproxima do nosso objeto de pesquisa e despertaram nossa atenção:

Elizama Pereira Messias (UFPE), em sua dissertação sobre “Políticas de Promoção da Igualdade Racial no âmbito educacional na cidade do Recife: Trajetórias e contradições na

luta por reconhecimento da população negra” (2009), disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/273/browse?value=Pereira+Messias%2C+Elizama&type=author>, se propôs a historiar e analisar o processo de implantação das Políticas de Promoção da Igualdade Racial levadas a diante pela Secretaria de Educação da Cidade do Recife no período de 2005 a 2008, e compreender as representações que orientam a prática dos técnicos responsáveis por elaborá-las e implementá-las. A pesquisa revela a influência das iniciativas tomadas pelo governo central na agenda local, assim como aponta que as ações no âmbito da educação centradas na formação continuada sobre o tema estariam acontecendo de forma esporádica e descontínua, atingindo apenas um pequeno grupo de professores, a despeito do que está posto em lei. A autora destaca ainda como resultado, a força das representações dos sujeitos na materialização das políticas públicas, colocando estes e suas formas de sociabilidade como protagonistas deste processo.

Também da UFPE, Roseane Maria de Amorim, em sua tese “As práticas curriculares cotidianas: um estudo da educação nas relações étnico-raciais na Rede Municipal do Recife (2011), disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4159>, buscou compreender a educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares cotidianas em uma escola da Rede Municipal do Recife e analisar as políticas curriculares em âmbito Federal e Municipal traduzidas na Lei nº 10.639/2003, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e a Cultura Afro-Brasileira, nas propostas curriculares da Rede Municipal do Recife de 1996 e 2002. Os resultados da pesquisa apontam que essas discussões têm entrado paulatinamente tanto nas propostas como nas práticas curriculares. A autora conclui que, no cotidiano escolar, o currículo é entendido como artefato e território contestado, se contrapondo a uma concepção meramente técnica.

A ausência de diálogos entre a EJA e as orientações legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; a carência de inserir a História, a Cultura e a ancestralidade Negra no espaço escolar para que os silêncios sobre a negritude sejam rompidos; a necessidade de viabilizar práticas pedagógicas que abordem as questões étnicas e raciais; a pouca importância dada às questões étnicas e raciais nas pautas das formações continuadas; e a instabilidade na frequência das discussões sobre a temática racial no cotidiano escolar são resultados que nos indicam que mesmo acontecendo alguns debates sobre as políticas de formação para a educação para as relações étnico-raciais, essa temática está longe de destacar-se no cerne do contexto educacional, e ainda constitui-se como tema silenciado no que diz respeito às

agendas governamentais, às políticas públicas e à educação, sobretudo nos últimos anos, assim como nesse banco de dados, e na margem da produção do conhecimento acadêmico.

Em tempos de fragilidades de direitos sociais, como o que vivemos atualmente, faz-se necessário o desenvolvimento de políticas públicas educacionais que avancem no campo das ações afirmativas, assim como urge a necessidade de que o debate acadêmico denuncie a ausência dessas políticas, e destaque a importância social do conhecimento histórico, superando assim a visão eurocêntrica que instituiu determinado modelo de identidade nacional.

### **3 A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E MARCOS LEGAIS**

As relações étnico-raciais consistem em uma das temáticas desenvolvidas e problematizadas nas políticas sociais e especificamente nas políticas educacionais. Seu desenvolvimento e a sua problematização deram-se, a priori, pelo debate internacional sobre a temática e pelas ações dos movimentos sociais que defenderam a sua visibilização e inserção no ambiente escolar. Ao Estado, coube a sua implementação através de leis e resoluções.

O contexto mundial pós-segunda guerra promoveu esforços internacionais para combate ao racismo e às outras formas de discriminação racial. A realização da I Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, em 1965, baseou-se em princípios de dignidade e igualdade inerentes a todos os seres humanos, encorajando o respeito universal e a observância dos direitos humanos, sem discriminação de raça, sexo, idioma e religião.

Anos mais tarde, entre 1978 e 1983, acontecem três edições da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e as Intolerâncias Correlatas, realizada na cidade de Genebra, na Suíça. Nessa Conferência, a Assembleia Geral da ONU (Organização das Nações Unidas) instituiu as décadas de combate ao racismo e à discriminação racial, ampliando para o mundo esse debate. O Brasil assume, assim, um pacto internacional, e em consonância com o debate mundial sobre direitos humanos, traz anos depois, na sua Constituição, o repúdio ao racismo e a todas as formas de preconceito.

Nas décadas de 1970 e 1980, os movimentos sociais, as instituições de pesquisa, a sociedade civil organizada, associações ligadas à pesquisa em educação, universidades e outras organizações realizaram várias reivindicações, solicitando reparação para as classes sociais mais marginalizadas. Todo esse movimento resultou na abertura política e processo de redemocratização do país. Foi instaurada a Assembleia Nacional Constituinte em 1987, que elaborou e aprovou a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988). O Artigo 5º da CF dispõe sobre o princípio constitucional da igualdade, perante a lei. Tal princípio prevê a igualdade de aptidões e de possibilidades virtuais dos cidadãos de gozar de tratamento isonômico pela lei. Por meio desse princípio são vedadas as diferenciações arbitrárias e absurdas, não justificáveis pelos valores da Constituição Federal.

Já nesse período, Recife apresenta-se como espaço que fomenta a discussão sobre questões étnicas e raciais, ao sediar o VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste, realizado entre os dias 29 e 30 de julho de 1988. Organizado pelo Movimento Negro Unificado e pela



Escola Maria da Conceição, o evento tinha como tema “O Negro e a Educação” e configurou-se como o início da luta pela reforma do ensino no Brasil, ao reivindicar um currículo que contemplasse a cultura negra e fosse instrumento de transformação na educação.

O referido encontro, de cunho regional, contou com o apoio financeiro da Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, da Prefeitura da Cidade do Recife e de outras empresas do Estado, e com a assessoria técnica do Centro Josué de Castro. O evento reuniu pessoas de diversos setores da sociedade e tinha como objetivo questionar a negação da importância do negro na formação social brasileira. Também procurou evidenciar estratégias de atuação dos movimentos negros que possibilitassem resgatar o papel histórico, econômico e cultural da raça negra no Brasil, de modo a fortalecer sua identidade étnico-cultural.

Neste evento, iniciou-se uma articulação entre a União Nacional dos Dirigentes Municipais – Undime, a Secretaria de Educação de Recife e comissões de diversos municípios, a fim de elaborar um projeto a ser encaminhado ao Ministério da Cultura para obter recursos necessários para a implantação do projeto “As escolas municipais descobrindo-se negras”. Apesar dos recursos não terem sido disponibilizados, a prefeitura de Recife, assim como as prefeituras das cidades de Itambé, do Cabo de Santo Agostinho e de Olinda, cumpriram a programação, que contou com concursos literários e realização de uma caminhada intitulada “Escolas Municipais descobrindo-se negras”.

O VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste, realizado às vésperas da nova Constituição, também foi de grande relevância por disparar as reivindicações em prol de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diversas pessoas que desse encontro participaram, como Edla Soares, Eliete Santiago, Biu Vicente, Vicente André Gomes, entre outros, anos mais tarde, passaram a ocupar funções técnicas e gestoras em órgãos públicos municipais, estaduais e federais, influenciando, assim, nos avanços políticos e sociais da educação para as relações étnico-raciais<sup>7</sup>.

Os debates realizados no encontro acima citado centraram-se na função social da educação, que é a base sobre a qual estrutura-se a forma de pensar e agir de um povo, mas que, infelizmente, desde a abolição tem sido um instrumento de subjugação da raça negra, na medida em que acorrenta-se a um padrão educacional branco, europeu, que a marginaliza, com um currículo escolar alienante, produto de uma história forjada pelos vencedores - a

---

<sup>7</sup> Ver Relatório do VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste - Movimento Negro Unificado - Recife, 1988.

civilização branca. Essa discussão, iniciada em 1988, permanece necessária na contemporaneidade, visto que continua a ser reivindicada até os dias de hoje.

No cenário nacional, destacamos também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que, em 1990, trouxe elementos como uma educação antirracista e uma educação que valorize e respeite a cultura afro-brasileira. O artigo 3º da Lei nº 8.069 do referido Estatuto afirma que as relações étnico-raciais são direitos aplicados “[...] a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento [...] raça, etnia ou cor [...]”. Logo, o ECA defende que não haja o preconceito racial em nossa sociedade e, por sua vez, nos espaços escolares. Além disso, este documento, também, ratifica a importância do respeito e da valorização da identidade e da cultura afro-brasileira (BRASIL, 1990).

A Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada em 20 de novembro de 1995, em Brasília; o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra, criado por decreto presidencial neste mesmo ano; e a participação do Brasil na III Conferência Mundial sobre Racismo, Discriminação Racial e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, na África do Sul (2001) foram acontecimentos de repercussão nacional, que configuraram-se como mobilizadores das intervenções do Estado, contribuindo significativamente na reivindicação por políticas de promoção da igualdade racial nos diversos setores da sociedade brasileira.

Contudo, apesar das mobilizações e legislações acima citadas, a discriminação racial ainda se apresenta longe de ser erradicada da sociedade brasileira, fazendo-se necessário debater sobre o cenário e recorrer a outras Leis que contribuíram para a implementação da temática nos estudos das políticas educacionais. Assim, com base na Constituição, 08 (oito) anos após sua promulgação, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/1996), que determina que o cumprimento da educação enquanto direito social passa necessariamente pelo atendimento democrático da diversidade étnico-racial e por um posicionamento político de superação do racismo e das desigualdades raciais.

Consideramos importante destacar que apesar dos direitos humanos estarem no centro da problemática da sociedade brasileira, os mesmos possui histórico de violação contínua. A LDBEN Nº 9.394/96 procura afirmar a educação enquanto direito humano, e, ao incorporar as questões da diversidade, privilegia a afirmação da igualdade de direitos. Sendo a educação um direito social, a mesma configura-se num componente fundamental para a superação das desigualdades, à medida que promove processos educativos capazes de formar sujeitos de direito, considerando suas especificidades, fortalecendo assim, processos democráticos em que redistribuição e reconhecimento se articulam.

Em consonância com a Lei nº 9.394/96, no mesmo período, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através de diversas discussões, concebeu e fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais (DCNERER), normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. As diretrizes destinam-se aos que estão à frente dos sistemas de ensino, às instituições educativas, aos docentes, aos responsáveis pela elaboração, execução e avaliação dos programas educacionais, planos institucionais e de ensino, além de ser de interesse dos estudantes, dos seus familiares e de todas as pessoas comprometidas com uma educação cidadã.

As Diretrizes objetivam dar uma devolutiva, na área educacional, às necessidades da população negra, no sentido de desenvolver políticas de ações afirmativas para combate ao racismo e às discriminações, além de contribuir para a construção e socialização de conhecimentos. As mesmas buscam combater o racismo, propondo a divulgação e a produção de conhecimentos que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico, de modo a incentivar novas atitudes, posturas e valores que valorizem suas identidades e garantam e seus direitos. As Diretrizes devem ser observadas por todas as instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da educação brasileira, sobretudo por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de educadores, pois as mesmas determinam condições importantes para sua realização, tais como: a perspectiva da interculturalidade em educação, a ressignificação dos termos raça e etnia como categorias de análise e política, a superação do etnocentrismo eurocêntrico, a reeducação entre brancos (as), negros (as) e indígenas, a discussão da temática por toda a comunidade escolar, e as condições objetivas de trabalho para os (as) profissionais da educação.

As diretrizes formulam explicitamente uma perspectiva de políticas de reconhecimento da diferença nos aspectos políticos, culturais, sociais e histórico, mas também propõem, como obrigatórios, conteúdos pedagógicos nos sistemas de ensino, que, por sua vez, se caracterizam enquanto uma perspectiva nada tradicional na educação brasileira (CANDAUI, 2010, p. 32).

Essas políticas públicas educacionais, mais especificadamente, políticas curriculares, devem abranger a formação inicial e continuada dos educadores, a elaboração de materiais sobre a temática e a estruturação das unidades educativas para atendimento qualitativo aos estudantes. Segundo as Diretrizes, as condições materiais das escolas e a formação docente são fatores indispensáveis para uma educação de qualidade para todos:

É necessário sublinhar que tais políticas têm como meta o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas do conhecimento; com formação para lidar com as

tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas (BRASIL, 2004, p. 10-11).

Apesar das Leis e Normas acima citadas, e do destaque histórico dos Movimentos Sociais na luta por políticas afirmativas de cunho educacional, na defesa da valorização do legado deixado pelos (as) africanos (as) e indígenas, e no combate ao racismo e à discriminação, a discussão sobre políticas antirracistas, no Brasil, é recente. A partir dos mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016) houve conquistas sociais para as relações étnico-raciais, ou seja, um olhar para as políticas de enfrentamento cujo objetivo é promover uma igualdade racial em nossa sociedade.

A partir desses mandatos políticos, o Movimento Negro passa a ter sua luta histórica reconhecida, e traz para a arena política, a mídia, a educação e para o sistema jurídico a discussão e a demanda por políticas de ações afirmativas, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de políticas públicas de enfrentamento ao racismo e intensificando o processo de politização da raça, levando mudanças no plano social, cultural, acadêmico e na estrutura do Estado.

Em 2000, é fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). A ABPN é responsável pelo Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene), evento anual que congrega pesquisadores que estudam as relações raciais e outras temáticas ligadas à população negra e constrói um lugar de reconhecimento acadêmico, e valorização das experiências sociais do movimento negro. Em 2003, é criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

Em 09 de janeiro de 2003, uma outra demanda do Movimento Negro foi contemplada: a aprovação da Lei nº 10.639, que alterou a Lei nº 9394/96, determinando a inclusão dos artigos 26-A e 79-B da LDBEN, referente à obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio. Posteriormente, essa obrigatoriedade ficou estendida para os povos indígenas, pela Lei nº 11.645/2008, que obriga os estabelecimentos de ensino a inserir a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar, regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/04 e pela Resolução CNE/CP 01/04. Observa-se que as leis acima citadas modificam uma lei já existente. E devido à atuação histórica do Movimento Negro, o Estado brasileiro passa a incorporar aos poucos, a raça de forma ressignificada em algumas de suas políticas e ações, sobretudo na educação.

Desta forma, a educação para as relações étnico-raciais configura-se como campo interdisciplinar de produção de conhecimento, que emerge em um período consideravelmente favorável para políticas de combate ao racismo no governo federal, e tais ações articulam-se por um conjunto de diretrizes para o enfrentamento ao racismo e para a promoção da população negra.

O Parecer 03 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, de 10 de março de 2004 (BRASIL, 2004), e a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, passam, então, a determinar como deve ser uma educação para as relações étnico-raciais, garantindo “... igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e a afirmação que os conteúdos propostos devem conduzir à reeducação das relações étnico-raciais por meio da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros, dos africanos e dos indígenas” (CANDAUI, 2010, p. 32). A Resolução prescreve sobre a inclusão dos conteúdos relativos à educação das relações étnico-raciais e história e cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições de ensino superior; e determina que os sistemas de ensino devem estabelecer canais de comunicação com o Movimento Negro, núcleos de pesquisa e instituições formadoras para troca de informações e experiências. Decreta ainda que compete aos sistemas de ensino a tarefa de elaborar e distribuírem materiais relativos à temática étnico-racial. Deste modo, a Resolução, além de instituir as Diretrizes, regulamenta os responsáveis por efetivá-las e aponta a inserção das temáticas nas formações iniciais e continuadas.

Vale destacar que tal resolução foi elaborada no processo de consultas a entidades dos movimentos negros, conselhos estaduais e municipais de Educação, especialistas no tema, como também docentes e estudantes.

Em 2004, é criada a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (Secad), um órgão componente da estrutura administrativa do Ministério da Educação (MEC). Posteriormente renomeada Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), seu objetivo era contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

No contexto local, também em 2004, a Prefeitura do Recife abraça o Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI), e as questões raciais são inseridas no contexto da administração municipal, que passa a planejar e desenvolver ações de prevenção do racismo institucional, e a estimular a participação das organizações da sociedade civil no debate sobre políticas públicas afirmativas.

No ano seguinte, é criada a CADARA – A Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros. Instituída pela Portaria nº 4.542, de 28 de dezembro de 2005. A CADARA, órgão técnico vinculado ao MEC, de natureza consultiva e propositiva, era composta por 34 membros, representantes da Secadi, de outros órgãos da administração federal, estadual ou municipal, bem como por representantes dos movimentos sociais organizados e da sociedade civil. A comissão tinha entre seus objetivos elaborar, acompanhar, avaliar e analisar políticas públicas educacionais voltadas para o cumprimento da Lei nº 10.639/2003, bem como das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, aprovadas pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004 e homologadas pela Resolução CNE/CP nº 01/2004.

Podemos afirmar que as políticas públicas, as ações institucionais e as leis acima citadas não teriam sido implementadas se não fosse a atuação histórica do Movimento Negro. Ele “reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana” (GOMES, 2017, p. 38).

Na cidade de Recife, também nesse período, as reivindicações do Movimento Negro por uma sociedade e uma educação mais justa, democrática e igualitária originaram o processo de implementação de políticas de ações afirmativas. A partir dessas demandas, e das recomendações do Programa de Combate ao Racismo Institucional, surge o Grupo de Trabalho em Educação para as Relações Étnico-Raciais-GTERE, através da Portaria nº 489, de 21 de março de 2006 cujo objetivo era de fomentar junto aos docentes municipais de Recife a discussão sobre pedagogias e projetos educativos emancipatórios; e ainda o Conselho Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (CMPPIR), criado em 2007, através da lei nº 17.311, que tinha como finalidades: propor ações afirmativas de promoção da igualdade racial, com vistas à ampliação da participação popular e do controle social; acompanhar, monitorar e fiscalizar tais ações; e fortalecer a luta contra o racismo e o preconceito baseado em raça ou etnia.

Em 2010, também concebido com base nos movimentos sociais de resistência, o Estatuto de Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) exemplifica esse reconhecimento sobre a necessidade da implementação de políticas específicas, é o Estatuto de Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), que consiste num documento que busca assegurar os direitos à comunidade negra em todos os setores da sociedade. Para isso, o Estatuto defende uma educação que reconheça e lute pela igualdade, em que os espaços escolares devem atuar com base numa

educação antirracista, conforme está descrito no primeiro artigo: “[...] destinado 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” (BRASIL, 2010, p. 1).

A efetivação das relações étnico-raciais no campo das políticas educacionais deve combater todo e qualquer ato discriminatório e desigual presente no discurso de cada indivíduo. No governo de Dilma Rousseff, por meio de uma política nacional, essa política pela igualdade racial avançou com a criação do Ministério das Mulheres, de Igualdade Racial e dos Direitos Humanos<sup>8</sup>, articulados com a SEPPIR.

É nesse contexto que a instituição das Cotas Raciais nas Universidades Públicas e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF’s) configura-se como uma outra política de ação afirmativa que interferiu positivamente para as relações étnico-raciais. Vale ressaltar que as cotas raciais são uma demanda antiga do movimento negro, e que ainda nos anos 2000, várias universidades públicas passaram a adotar medidas de ações afirmativas como formas de acesso, em especial, às cotas raciais. Contudo, tal política foi regulamentada através da Lei nº 12.711 de 2012, sancionada pela presidente Dilma Rousseff, representando para as relações étnico-raciais uma significativa conquista, pois destina parte das vagas das universidades e IFs aos (às) negros (as), indígenas, além de constituir-se numa reparação para estes grupos sociais, incluindo os mesmos nessas instituições das quais durante muito tempo não tiveram acesso.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) também representou avanço para as relações étnico-raciais nas políticas educacionais. Em seu Artigo oitavo, considera sobre “as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, 2014, p. 4). Assim, percebe-se uma necessidade de estabelecer um diálogo a respeito da diversidade.

Em Recife, no ano de 2016, a gestão municipal revoga a Portaria nº 489, de março de 2006 e publica a Portaria nº 29 de 29 de janeiro de 2016, atualizando a nova composição do GTERE, e regulamenta o funcionamento, determinando que, a partir de então, a participação

---

<sup>8</sup> Através de medida provisória nº 696, enviada ao Senado em outubro de 2015, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) foi incorporada ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, unindo a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a Secretaria de Direitos Humanos e a Secretaria de Políticas para as Mulheres. Em maio de 2016, a Medida Provisória nº 726, publicada no Diário Oficial da União, estabelece a nova organização da Presidência da República e dos Ministérios que compõem o governo federal. O documento informa a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, cujas competências foram transferidas para o recém criado Ministério da Justiça e Cidadania.

do grupo limita-se à formação continuada da Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire. Diante disso, o Grupo de Trabalho passa a compor a equipe de formação, tendo assim sua autonomia propositiva enfraquecida desde então.

A partir das referências legais acima apresentadas, a obrigatoriedade das relações étnico-raciais constitui-se um direito social e necessário para as políticas educacionais, que passaram a estabelecer diretrizes curriculares e aplicar a obrigatoriedade do ensino da história da África e dos povos indígenas e seus elementos da cultura no currículo das escolas. Com a promulgação das legislações e do PNE, os Planos Municipais de Educação e os currículos escolares passaram a ter que contemplar o ensino da história e cultura africana, assim como dos povos indígenas, e fomentar ações que incorreram na promoção de cursos de formação de educadores (as).

Essas Leis contemplam a valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, requerendo desse conhecimento estratégias de valorização da diversidade. Segundo Candau (2010), esse reconhecimento passa pela ressignificação de termos como negro e raça, pela superação do etnocentrismo e das perspectivas eurocêntricas de interpretação da realidade brasileira e pela desconstrução de mentalidades e visões sobre a história da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas.

Tais legislações representam um importante passo nas políticas de ações afirmativas e de reparação da educação básica, que durante muito tempo fundamentou-se num sistema educacional racista e meritocrático, gerador de injustiças e que agravava desigualdades. Todavia, apesar dos avanços significativos nas políticas educacionais para as relações étnico-raciais nos governos democráticos recentes, ainda se observa a necessidade de intensificar o debate sobre as relações étnico-raciais, pois percebe-se que ainda há uma grande dívida para com as populações negra e indígena, e mesmo que algumas leis tenham sido aprovadas, as mesmas ainda não são atendidas de forma efetiva.

Cabe à Educação para as Relações Étnico-Raciais possibilitar a valorização de pessoas negras e indígenas na cultura brasileira, promover o conhecimento da população brasileira sobre a história do Brasil sob o olhar desses povos, formar os (as) docentes na perspectiva de discutir sobre o preconceito e seus efeitos, e combatê-lo nos espaços educativos e na sociedade em geral.

A educação das Relações Étnico-raciais tem por objetivo 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 da identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p. 01).



Educar para a igualdade é garantir equidade entre os diversos grupos étnico-raciais, de modo a promover intencionalmente a igualdade de oportunidades e o exercício da cidadania, previstos na legislação brasileira, com afirma a professora Petronilha:

(...) educação das relações étnico-raciais é fundamental para a consolidação da sociedade brasileira enquanto uma democracia da construção da sociedade brasileira, que visa garantir, a todos os grupos sociais, iguais direitos, poder e autoridade. O que se alcançará quando cada cidadã, cidadão conhecer e valorizar as histórias e culturas dos povos que originaram e têm consolidado a nação. Para tanto, é indispensável diálogo entre distintos pontos de vista, disposição, conhecimento e serenidade para estabelecer negociação entre diferentes posições e concepções, para compor iniciativas, formular, gerenciar a execução, executar, avaliar políticas públicas que gerem impacto em condições de vida e cidadania (SILVA, 2012, p. 04).

Nesse contexto, para que a educação para as relações étnico-raciais aconteça de modo efetivo, faz-se necessário capacitar os (as) educadores (as) para que suas aulas contemplem numa perspectiva plural a construção histórica, cultural e social do país, propiciando assim uma reeducação para a diversidade das relações étnico-raciais.

É com o intuito de fomentar o debate sobre questões étnico-raciais nas formações dos docentes que o GTERE é criado na Rede Municipal do Recife. A figura abaixo ilustra alguns contextos que influenciaram a inserção da temática étnico-racial na pauta de suas políticas educacionais, que resultou na criação do GTERE.

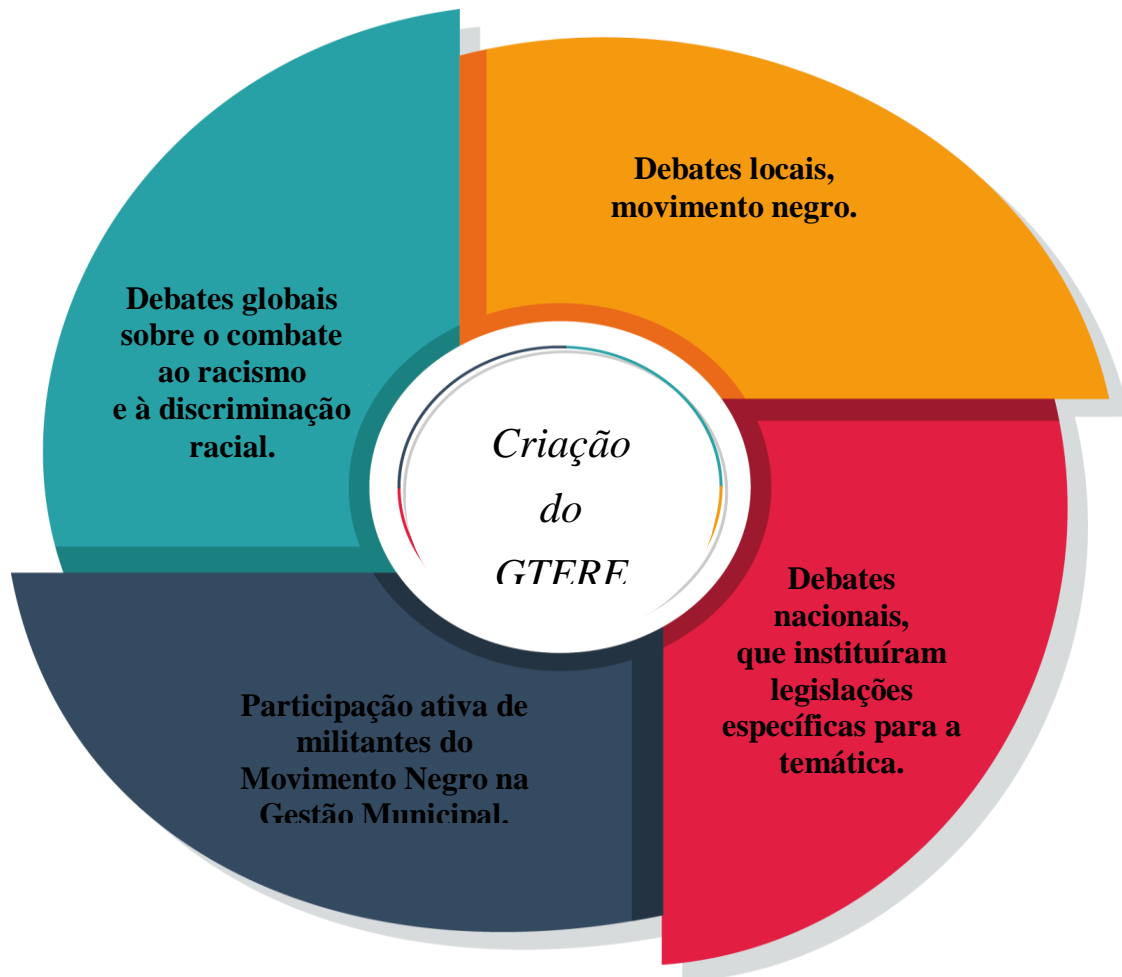


Figura elaborada pela autora a partir da coleta de dados (2020).

Destacamos que a criação do grupo, a discussão sobre a temática e o desenvolvimento de estratégias políticas que a contemplam, são resultados da influência do Programa de Combate ao Racismo Institucional, coordenado pela ONU; dos debates globais sobre o combate ao racismo e a discriminação racial, dos debates nacionais que instituíram legislações específicas para a temática, e dos debates locais, fomentados pelo movimento negro, como podemos observar na figura abaixo que nomeamos: “Mapa dos Contextos Influentes para o desenvolvimento de políticas educativas voltadas à temática étnico-racial e para criação do GTERE” como mostra a figura a seguir:

**Figura - Mapa dos Contextos Influentes para o desenvolvimento de políticas educativas voltadas à temática étnico-racial e para criação do GTERE:**

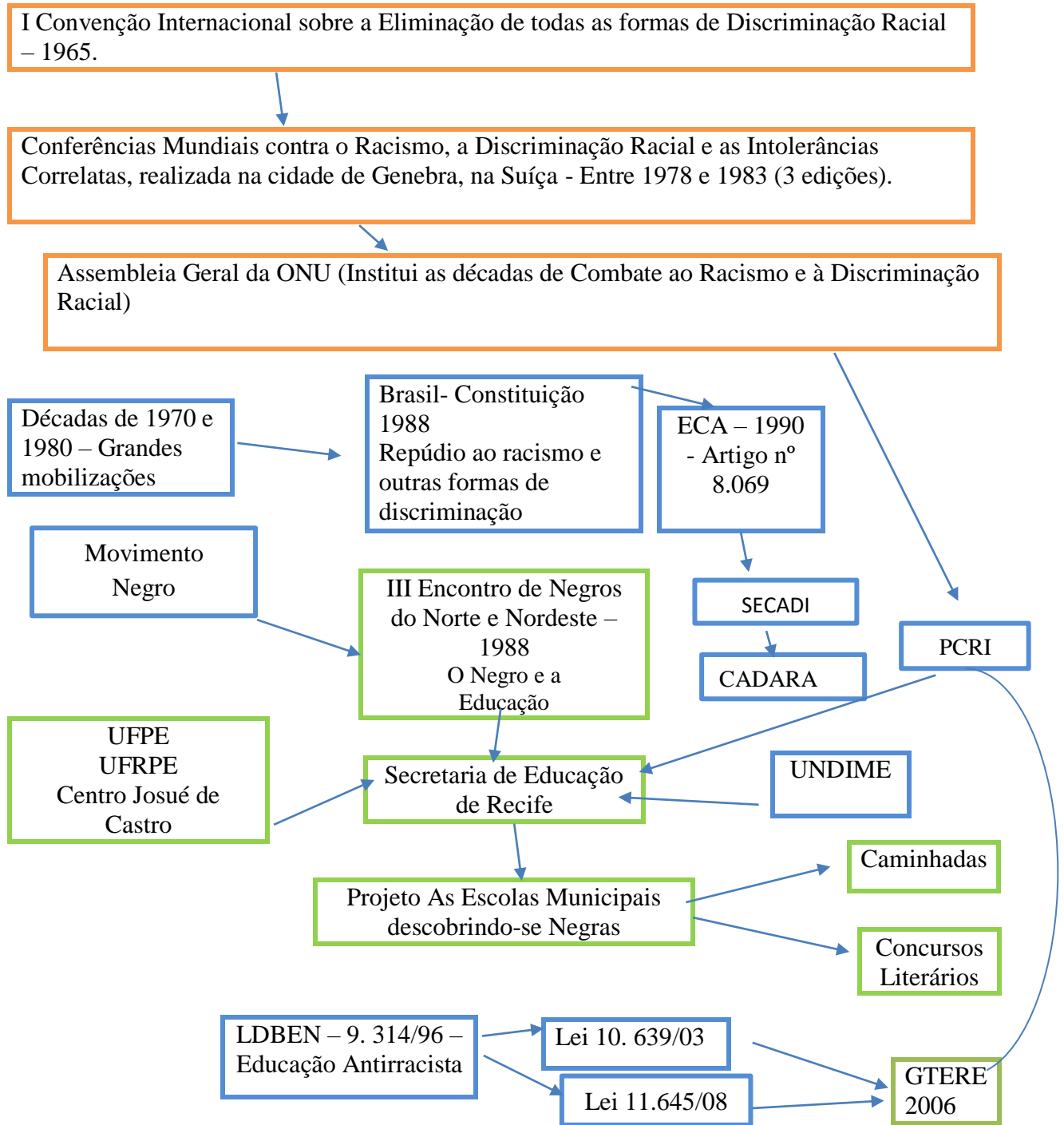


Figura elaborada pela autora a partir da coleta de dados (2020)

**Legendas:**

Contextos Globais
Contextos Nacionais
Contextos Locais

#### **4 POLÍTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ARENAS DE DISPUTA E TEXTOS POLÍTICOS.**

Nesta seção, partiremos da noção de política pública, aprofundando a discussão para a questão das políticas educacionais e seu delineamento na formação docente. Também discorreremos sobre a influência do multiculturalismo na construção das políticas de currículo, e apresentaremos alguns conceitos de formação docente. Refletiremos, ainda, sobre algumas compreensões, inquietações e desafios da formação docente voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como sobre a Política de Formação Docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Recife.

O debate teórico no campo das políticas surge na Europa e na América do Norte, no contexto pós-segunda guerra mundial. A *policy sciences* era diferenciada das ciências mais tradicionais, por voltar-se à formulação de recomendações para o enfrentamento dos problemas das políticas públicas, baseando-se na orientação para solucionar problemáticas, na multidisciplinaridade e no caráter normativo. Ainda no contexto internacional, na década de 1990, foi ganhando força a ideia de que as políticas deveriam ser compreendidas como processos e produto, contemplando relações entre textos e processos, negociações articuladas com o Estado e para além dele, ideologias, valores, contestação e poder (TAYLOR et al., apud MAINARDES, 2011).

Para Azevedo (1997), as políticas públicas são normas, símbolos, valores e representações sociais desenvolvidas pelas sociedades sobre elas mesmas, que constroem e integram o universo simbólico e cultural de determinadas realidades. Essas políticas, implementadas, reelaboradas ou desativadas, baseiam-se na memória do Estado ou da sociedade em que têm lugar, e guardam, desta forma, relações estreitas com as representações sociais acima citadas. A autora chama a atenção para os recursos de poder que operam na definição dessas políticas, que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, a sua referência principal.

Alguns autores buscaram ampliar o debate sobre políticas, e, numa perspectiva pós-estruturalista, enfatizam a fluidez do poder e sua posse pelos diferentes agentes e apontam a importância de analisar o discurso das políticas. Segundo os pós-estruturalistas, para compreensão das políticas, é necessário considerar a ação dos sujeitos. Ball e Mainardes (2011), nessa perspectiva, propõem que as políticas sejam analisadas como texto e como discurso, pois as mesmas são também o produto de um discurso e, portanto, apenas mais uma parte de uma rede maior de poder.

As ideias de Ball, incluindo a abordagem do ciclo de políticas, inscrevem-se no contexto da *Policy Sociology* (sociologia das políticas educacionais), ou seja, o uso de teorias e métodos da sociologia para a análise das políticas. De modo geral, a sociologia das políticas pressupõe uma análise crítica das políticas (desde a sua formulação, produção de texto, atuação na prática, resultados e consequências); a necessidade de levar em consideração as consequências das políticas para classes sociais distintas (...) bem como explicitar questões relacionadas ao Estado e seu papel na oferta educacional em geral e da política investigada, de modo mais específico (MAINARDES, 2018, p. 10 apud MAINARDES; ALFERES, 2014).

Segundo os autores acima citados, as políticas são representações codificadas e decodificadas, que possuem trajetórias complexas, e sofrem múltiplas influências, que envolvem disputas, resistências, constrangimentos, inquietações, interpretações e reinterpretções. Os mesmos destacam a relevância de se considerar tais disputas e resistências para o desenvolvimento de uma teoria da mudança e para a mudança, evidenciando ainda a preocupação com questões de justiça social, padrões de acesso e oportunidades sociais, e reflete sobre os efeitos dos contextos dos resultados e de estratégia política, no impacto das políticas sobre grupos específicos e localizados, como raça, classe, gênero, entre outros.

Devido ao caráter interdisciplinar implicado nas políticas públicas, as pesquisas sobre a temática ultrapassaram o campo da Ciência Política e da Sociologia e, assim como em outros campos ligados às questões sociais, vários estudos na área de educação passaram a abordar a educação na dimensão de política estatal, uma vez que as políticas materializam um tipo de Estado, de um modelo educacional a ser garantido pelo mesmo. Essa dimensão de modelo educacional fundamenta expectativas e tendências relativas à ação na esfera pública e, num sentido mais prático, trata de política educacional como ideias e ações. Ações, sobretudo, governamentais.

Nas políticas educacionais brasileiras, a formação de professores adquiriu significativo espaço nos últimos anos, problematizando aspectos em torno da formação docente, seja ela inicial ou continuada. Após a Constituição Federal de 1988, que firmou a descentralização como princípio federativo, os municípios passam a ser reconhecidos como ente federativos, implicando assim, novas formas de articulação entre os mesmos e as esferas do poder público, numa expectativa de regime de colaboração entre os diversos sistemas de ensino do campo educacional.

A implementação de políticas de formação de professores no Brasil, desde a década de 1990, está vinculada aos ajustes políticos, econômicos e educacionais que ocorrem na maioria dos países à margem do capitalismo global. Além de interferir nas dimensões econômicas,

políticas e culturais da nação, a globalização interfere ainda na concepção do papel do Estado e constrói parâmetros para os sistemas educacionais, definindo suas políticas com base na produtividade, no mercado e na escola com formadora do capital humano, fazendo com que os sistemas educativos sejam considerados alavancas da economia baseada no conhecimento (SCHEIBE, 2016).

Além do já referido processo de globalização, a fragmentação e dispersão de iniciativas políticas na formação continuada dos professores e a descontinuidade de políticas educacionais, apresentam-se como outras questões que influenciam as políticas de formação dos professores, e refletem no trabalho dos docentes. A concepção de qualidade da educação também atravessa as políticas e interfere no processo, pois reduz a qualidade educacional a resultados medidos através de provas, perdendo assim seu caráter de relação social.

Na contramão dessa concepção, autoras como Scheibe e Aguiar (1999) apontam a necessidade de uma maior compreensão da qualidade educacional e da educação em si como direito humano, como forma de colaboração para transformar a estrutura social. Na perspectiva de afirmar a educação como direito humano, entende-se a importância dos processos educativos assegurarem uma visão histórica dos conteúdos escolares, valorizarem as diferenças culturais e formarem para uma cidadania ativa e participativa.

Regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei nº 9.394/1996), a formação dos professores da educação básica foi se constituindo objeto de debates e alterações, permeada por disputas políticas entre os indicadores do mercado globalizado, as consequências dos mesmos na organização do Estado e o desenvolvimento de mudanças educacionais que visavam um projeto de educação baseado na autonomia e na justiça social (SCHEIBE, 2016).

Por meio do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009) foi instituída pelo MEC, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Responsável pela coordenação dos diversos projetos de formação em andamento, e com o objetivo de estabelecer ações para a qualificação adequada ao trabalho dos docentes, essa política representa um importante instrumento para a construção do projeto acima citado, que tem como base uma sociedade mais justa e autônoma.

A União passa assim, a participar de forma mais efetiva da formação dos professores da educação básica. Contudo, esse movimento é cercado de contradições e dualidades, pois a ausência de um efetivo regime de colaboração entre os entes federados impossibilitou a potencialização das políticas de formação em andamento, assim como para a proposição de novas políticas que contemplassem a formação docente.

Essa realidade reflete nos processos formativos e nas práticas dos docentes, que, subordinados à questionáveis projetos educativos, são orientados a dedicar-se à intervenção nos desempenhos dos estudantes nas avaliações externas, priorizando apenas alguns campos do conhecimento, com o objetivo de alavancar os resultados do ensino - como se apenas esse fator garantisse a elevação da qualidade da educação-.

Faz-se necessário desenvolver urgente uma política de formação e valorização docente que contemple as dimensões qualitativas do trabalho dos professores, numa perspectiva de envolvimento dos mesmos na construção e transformação do projeto educativo que se almeja. Sobre isso, Barreto (2012), nos chama a atenção a respeito da formação de professores, que não pode se dar de maneira dispersa, tampouco fragmentada pela multiplicidade de cursos oferecidos aos docentes das redes municipais e estaduais, assim como a oferta da mesma não pode ser limitada apenas a algumas áreas de conteúdo. Para que a diversidade seja matriz do currículo, faz-se necessário refletir profundamente sobre as práticas culturais das escolas. Segundo a autora,

Os conteúdos curriculares são (...) multirreferenciados e a recomendação é que sejam abordados pelo trabalho diversificado, por meio de projetos e, preferencialmente, de forma interdisciplinar, com o intuito de que mais se aproximem da cultura e das condições de aprendizagem do aluno (BARRETO, 2012, p. 221).

No que diz respeito ao debate cultura e educação, destacamos a educação como terreno de ressignificação de cultura(s) e epistemologias culturais, que contribui para a superação do conceito único e universal de cultura. Nesse contexto, Alfredo Veiga Neto (2003) nos leva à reflexão sobre os perigos da pedagogia monocultural e a necessidade de fortalecer uma pedagogia multicultural, para que o repertório de princípios, códigos e valores de todas as culturas possa ser respeitado. O desconhecimento e a falta de discussões sobre os aspectos legais, culturais e sociais da diversidade, bem como sua influência no cotidiano escolar, podem ser fator de indiferença e até de imobilização dos docentes diante dessa questão. Esses aspectos explicitam a necessidade de melhoria na elaboração e na oferta de formações docentes que possam tanto interferir nas práticas educativas escolares quanto na formulação de políticas públicas de educação.

Ainda sobre a forma que a diversidade cultural é abordada nos espaços escolares, entendemos a corrente multicultural como um importante movimento que contribui no debate sobre a temática. Surgida, ainda na década de 1990, e composta por diversos autores, a corrente multicultural torna-se relevante por criticar a exclusão social e política diante dos privilégios de algumas hierarquias existentes na sociedade. Segundo McLaren (1997, p. 50), o

multiculturalismo configura-se como “... as estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais [...]”.

Apoiando-se nos movimentos de resistência dos movimentos sociais e associações educacionais, o multiculturalismo exerce assim fundamental papel na construção das políticas educacionais, abrindo campos de pesquisa e discussões sobre políticas de currículos, suas dominações e resistências, para que educadores e teóricos reflitam posturas no contexto educativo. Tais discussões nos fazem entender que é preciso superar a centralização curricular, articular saberes e buscar perspectivas emancipatórias de currículo.

Influenciadas pelo multiculturalismo, assim como pelas diversas transformações relacionadas à educação ao redor do mundo, as orientações de currículo passam a contribuir para a promoção de um contexto fértil no eixo das políticas educacionais voltadas à equidade. Essas políticas, dirigidas a todos, são implementadas em períodos de expansão dos sistemas educativos e da universalização da escolaridade obrigatória, e passaram a conferir atenção a grupos específicos.

Nas duas gestões do governo Lula (2003-2010), apesar de serem mantidas as orientações nacionais, novas ênfases e significados são atribuídos ao currículo. O direito à educação passa a ser expandido, e a busca pela qualidade social da educação, fortalecida, soma-se ao pleito de democratização e de superação de injustiças e desigualdades e diferenças. Como já relatamos na Seção 3 desta pesquisa, a pauta da educação ganha maior destaque e reforço com a criação no MEC da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em 2004, depois denominada, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2011. Cabe destacar a importância histórica desse momento, uma vez que essa secretaria assume um encargo preponderante como locus de materialização de políticas públicas, influenciando assim, no desenvolvimento de políticas afirmativas em escala(s) federal, estaduais e municipais, como pontuaremos mais adiante, em nossas análises.

O planejamento curricular com vista à construção do conhecimento na escola encontra nos temas transversais um caminho, de modo a criar espaços para que questões de gênero, sexualidade, meio ambiente e diversidade cultural sejam abordadas de maneira mais ampla nos sistemas de ensino. Dos princípios que estruturam o currículo acima citados, e seus amplos desdobramentos nas atuais políticas de ensino e de formação docente, nos deteremos na questão da diversidade.



A diversidade como expressão das políticas de equidade influencia as ações do MEC e se estende às ações e aos programas das redes estaduais e municipais de ensino. Vale ressaltar que Recife apresenta-se à frente nesse sentido, pois desde 2006 antecipa-se no desenvolvimento de políticas voltadas a essa temática, tais como na criação do GTERE.

Baseado nos Pareceres CNE/CEB nº 7/2010 e nº 10/2010, e nas matrizes das Diretrizes Curriculares da Educação (2013), o MEC busca conciliar políticas de igualdade e de equidade, apesar da existência de alguns conflitos e tensões.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e as instituições de ensino (públicas, em sua maioria), cria a Rede de Educação para a Diversidade, que visa

(...) estimular os sistemas escolares a incluir temas da diversidade nas práticas de ensino das redes públicas de educação básica, mediante a oferta de cursos de formação continuada aos docentes em serviço e a elaboração de material didático específico, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (BARRETO, 2012, p. 235).

Em articulação com os movimentos sociais, a SECAD ofertava cursos sobre diversidade, predominantemente a educadores, mas também facultava a matrícula a líderes desses movimentos, aos integrantes de organizações da sociedade civil, a agentes comunitários e demais pessoas interessadas.

A Rede de Formação para a Diversidade se expande consideravelmente. No ano de 2011, a UAB oferecia 690 cursos, sendo 299 licenciaturas em caráter emergencial e 383 os cursos de formação continuada nas modalidades especialização, aperfeiçoamento e extensão. Dentre essas modalidades, a maioria dos cursos girava em torno da Educação para a Diversidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação de Jovens e Adultos, Educação em Direitos Humanos, Educação Ambiental e Educação no Campo.

Nessa condição, o MEC enfatizava a necessidade de romper o dualismo nos debates sobre a diversidade, evitando as oposições entre as políticas culturais da diferença e as políticas sociais da igualdade, ao mesmo tempo em que defendia a articulação entre elas. Como mantenedores da Educação Básica, alguns estados e municípios começam a implementar políticas mais explicitamente comprometidas com o direito à educação.

O caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana contribui assim, para instigar a construção de novas práticas, explicitar divergências e trazer novos desafios para as gestões dos sistemas de ensino, para a formação docente, e para a política educacional (GOMES, 2013).

A aprovação e a paulatina implementação de todas as leis e documentos normatizadores já citados anteriormente sinalizam avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e:

“(...) implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contraponha à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola” (Gomes, 2013, p. 22).

Contudo, ao passo que no âmbito nacional existe uma ampliação dos cursos e programas voltados à diversidade, a cidade de Recife, reconhecida por atuar de modo pioneiro na implementação de políticas afirmativas, nesse período (mais especificadamente a partir de 2009), apresenta um declínio no desenvolvimento de ações formativas. A mudança de gestão municipal (João da Costa é eleito democraticamente e assume o lugar de João Paulo), e as concepções sócio-políticas dos mesmos, consistem como fatores determinantes para o enfraquecimento das ações afirmativas já existentes. Tal realidade está vinculada às posições políticas sobre as formulações das políticas da secretaria de Educação de Recife, que na construção da proposta pedagógica desse período, não buscou contemplar elementos para uma educação antirracista, não sexista e não homofóbica.

Para que desafios como esses sejam superados, faz-se necessário promover ações efetivas, voltadas para a elaboração de políticas públicas no campo da formação de educadores, objetivando instituir uma prática pedagógica, não racista e de respeito étnico e cultural. Formações que, numa orientação crítica, apresentem aos educadores a necessidade de uma atuação consciente, e os sensibilizem de que negar as diferenças para impor uma cultura única consiste numa prática enraizada no cotidiano da sociedade, mas que precisa ser superada.

#### **4.1 Formação Docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais: Compreensões, Inquietações e Desafios**

Quando falamos sobre a questão da formação docente, refletimos sobre as inquietações e incertezas na procura por significados que definam o que é ser educador na

atualidade; educador como indivíduo que adota conhecimentos, atitudes, valores, compartilhando relações e, nessa interação com o outro, interpreta e reinterpreta o mundo.

A formação docente configura-se como um processo contínuo, de caráter sistemático e organizado, que se desenvolve ao longo de toda a vida do profissional. Podendo ocorrer nas formas inicial e continuada, a formação de educadores supõe uma reflexão sobre as novas tarefas da educação e interfere nas práticas educativas escolares e na formulação de políticas públicas de educação. Todavia, segundo Nóvoa (1999, p. 14) “[...] esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente”.

A formação inicial é responsável por instrumentalizar os futuros docentes com fundamentos científicos e disciplinares, conceitos, habilidades, capacidades e atitudes necessárias, devendo torná-los aptos à tarefa de ensinar, fornecendo as bases para a construção do conhecimento pedagógico especializado (IMBERNÓN, 2004). Já a formação continuada, além de contemplar as atribuições acima citadas, deve promover a reflexão permanente ao docente, incentivando o mesmo a desenvolver sua capacidade de intervenção, a refletir sobre os conteúdos curriculares e a problematizar o seu desenvolvimento. A formação continuada concentra-se, então, em dois pilares: na própria pessoa do professor, como agente, e na escola, como lugar de crescimento profissional permanente (NÓVOA, 1999).

Para que a formação docente se dê com qualidade, e de forma inclusiva, faz-se necessário que a prática reflexiva seja privilegiada e baseada na realidade de atuação do educador, visto como “praticante reflexivo”, uma vez que, segundo Freire (2001, p. 42-43), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

A educação deve ser compreendida como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício da cidadania; e, como bem universal e espaço público. Logo, apesar de desafiador, faz-se necessário que a formação docente contemple a prática reflexiva, a qualidade social e o compromisso político de transformação. Pensar a formação continuada exige que nós problematizemos os processos de formação dos educadores, as relações institucionais, educativas e pedagógicas, assim como que analisemos os cenários político e social que permeiam tal questão.

Segundo Feldmann (2009), devemos compreender o processo educativo como um “fenômeno inconcluso e perspectival”, o que nos faz interrogar o mundo perpassando as nossas crenças, valores, ideologias. Quando entendemos esse fenômeno, nós o concretizamos, em sua manifestação histórica, social e política.

É sempre um processo relacional e contextual. Envolve relações entre as pessoas, projetos e processos que se produzem mutuamente, contraditoriamente, embasados em uma visão de homem, mundo e sociedade. As pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem, a sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana (FELDMANN, 2009, p. 72).

Diante dessa conjuntura, a atuação, as responsabilidades e os processos de formação e ação do educador passam a ser objetos de análise, frente às exigências da sociedade contemporânea. Como pensar a formação desse profissional? Segundo Feldmann (2009, p. 75), “(...) pensar a formação docente é sempre pensar na formação do humano, e, nessa perspectiva, se vislumbra a construção de mudanças em qualquer que seja o seu espaço de ação”.

Essas mudanças devem ser entendidas como aprimoramento da condição humana, como liberdade de expressão e esboço de possibilidade de uma melhor convivência entre as pessoas. Convivência essa que deve ser permeada pelos valores da sociedade, pelo respeito ao outro e às diferenças de gênero, raça, classe, religiões. Sabemos, contudo, que essa convivência respeitosa se concretiza através de projetos e políticas educativas que estejam atrelados à luta permanente contra os pilares desumanizantes existentes em nossa educação e sociedade.

Em suas ações educativas, os educadores lidam com a apropriação do conhecimento sistematizado, assim como com a cultura, os significados, a construção de diferentes saberes, e a dinâmica da própria organização do sistema educativo. E, nesse emaranhado de significações e culturas presentes no sistema educativo e no cotidiano escolar, o docente muitas vezes sente-se inseguro e incerto sobre a função social da escola, sobre seu papel e sobre o trabalho a ser realizado, sobretudo quando precisa lidar com questões de natureza ética, política, social, afetiva, ideológica e cultural.

Para Feldmann (2009, p. 78), “Respeitar a multiplicidade de culturas, valores, gêneros e classes sociais presentes nas relações institucionais e pedagógicas que envolvem o processo de ensinar e aprender tornam-se imperativos no ofício de ser professor”. Daí a importância do mesmo participar de momentos de formação adequados e constantes, para que, de forma mútua, exista possibilidade de recriar os conhecimentos necessários a uma prática democrática e inclusiva, que considere a diversidade e a multiculturalidade presentes nos cotidianos escolares. Nessa perspectiva, a formação continuada de educadores deve também

ser considerada uma auto formação, pois oferta aos docentes à possibilidade dos mesmos reelaborarem seus saberes em experiências vivenciadas no cotidiano.

Os estudos sobre formação docente e sua articulação na prática não podem se desvincular da análise de definição de políticas públicas, que, com frequência, não valorizam o educador, seus saberes e experiências; e que desconsideram o fato de que esse profissional pode contribuir significativamente nas discussões sobre a formação e o trabalho docente, na construção das estratégias políticas e do conhecimento sistematizado. Faz-se necessária a definição de políticas públicas que garantam a efetiva participação de educadores nas diversas instâncias decisivas do currículo e do trabalho político pedagógico. Estão inseridos nesse contexto a necessidade e o direito à formação continuada, de responsabilidade institucional, de modo a preparar os profissionais para o melhor exercício da docência, mas também para o exercício da cidadania.

O cenário político atual do nosso país corrobora sérios problemas de concepção às questões de diversidade, e execução de políticas de formação docente que tratem a temática como um pilar pedagógico. A extinção da Secadi, já citada anteriormente, o Movimento Escola sem Partido, o ataque do legislativo e das igrejas aos Planos Municipais de Educação nas questões de gênero, a negação do racismo por parte de figuras e instituições públicas exemplificam isso. A fim de superar a reprodução do racismo e da discriminação, torna-se desafiador e necessário incorporar a essa realidade o debate sobre a diversidade cultural de maneira séria e responsável nos processos de formação de professores.

Os sistemas de ensino e seus gestores de políticas e programas educacionais apresentam dificuldades na implementação de políticas de oferta de formação para as relações étnico-raciais, seja por escassez de recursos, ou por possuir capacidade técnica insuficiente para execução desses projetos, ou por optarem construir práticas sociais e políticas públicas que desconsideram a discriminação e a desigualdade racial, resistindo às discussões sobre essas questões, numa “suposta neutralidade” que significa a não efetivação de tal política e contribui ainda mais para elevar as desigualdades.

A escola apresenta-se como espaço social e cultural de convivência onde contradições e conflitos coexistem, e que não existe neutralidade, mas que se configura como um espaço com relevante interferência no complexo processo de construção de identidades. Precisamos então compreender que os sujeitos educativos (professores e estudantes), constroem diferentes identidades em suas trajetórias pessoais e profissionais.

Nesse contexto, destacam-se dificuldades de efetivação das políticas públicas raciais, a exemplo das ações afirmativas e das leis 10. 639/03 e 11. 645/08 no espaço escolar.

Dificuldades essas causadas por mecanismos racistas que partem da sociedade, dos sistemas educativos e da instituição escolar, que, impregnados em sua cultura, impedem a efetivação das políticas acima citadas. O tímido investimento na formação dos professores para tratar da temática étnico-racial em sala de aula configura-se outro importante aspecto a ser abordado.

Assim, há o desafio de democratizar a educação e reconhecer na história brasileira a contribuição cultural das raças que colaboraram para a diversidade cultural no Brasil. A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate, pois além de ocupar um lugar privilegiado na vida de uma grande parcela da sociedade brasileira, registrando lembranças, produzindo experiências e deixando marcas profundas, possui responsabilidade social e educativa de compreender a identidade étnico-racial dos estudantes, em sua complexidade, respeitá-las e lidar positivamente com as mesmas. Tais fatores interferem nas relações estabelecidas entre os sujeitos, a forma como veem a si mesmos e aos outros no cotidiano escolar.

Contudo, sabemos ainda que, infelizmente, o ambiente educacional ainda é palco de práticas racistas, manifestadas na ausência de histórias positivas sobre o povo negro no Brasil, na difusão de ideias que reforçam o discurso sobre a inferioridade do negro em relação ao branco, e na presença deturpada ou estereotipados dos negros nos livros didáticos, conforme evidenciam os estudos relacionados à implementação da lei 10. 639/2003 e os conflitos gerados no processo de sua institucionalização.

Os educadores possuem importante papel na construção de reflexões étnico-raciais em sala de aula, todavia, muitos (as) docentes não são formados (as) para desempenhar esse papel transformador, pois, em sua formação, não recebem orientações que auxiliem a sua prática. Gomes aponta em suas pesquisas que nem todos os docentes têm o preparo e a compreensão para atuar nesses aspectos, chamando a atenção sobre o quanto os educadores encontram-se desatentos ao fato de que a educação e a raça são relações imersas na alteridade, e o quanto os mesmos, em suas práticas, ainda contribuem para a transmissão de valores raciais que retroalimentam teorias que legitimam o racismo presente na prática escolar e social. Para a autora, “A prática dos professores está distante de uma análise histórica, sociológica, política e antropológica sobre a diversidade étnico-cultural” (Gomes, 1996, p. 74).

Essas dificuldades na abordagem da questão racial por parte dos docentes revelam as lacunas em suas formações profissionais, o despreparo para lidar com sujeitos socioculturais diversos. Silva (2018) também pontua sobre a importância de desenvolver processos formativos permanentes para os docentes, no sentido de garantir que situações de conflito entre alunos e professores sejam abordadas adequadamente, para combate ao racismo e às

discriminações. Esse é um problema profissional e também político, que só poderá ser encarado com formação específica.

Os (as) professores (as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores (as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal, é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre negros e índios, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial (Gomes, 2005, p. 60)

Sabe-se que o desempenho do (a) educador (a) em sala de aula tem uma estreita relação com sua formação profissional e sua formação continuada. As leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 impõem um desafio à formação continuada de educadores (as), em função da invisibilidade da temática nos currículos dos cursos de formação docente. Segundo Ribeiro e Pereira (2015), isso ocorre porque a formação docente para a educação das relações étnico-raciais não se constitui interesse de todos os grupos sociais. Por essa razão, faz-se necessário um processo formativo que auxilie os espaços educativos a produzirem dentro deles mais diálogos e menos silêncios sobre essa temática.

A formação dos (as) educadores (as), dever do Estado, requer uma formulação e implementação de políticas voltadas para a qualificação desses profissionais, de modo a relacioná-las ao conhecimento prático construído no cotidiano do (a) docente, no que diz respeito às suas experiências, ao seu saber, ao longo de sua trajetória profissional, para possibilitar que esses reflitam sobre seus conhecimentos e provoquem mudanças em suas práticas.

Para Duarte (2006, p. 150), a formação continuada de educadores engloba

...toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando em estabelecimentos de ensino, posterior à formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensões oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas em diferentes sistemas de ensino.

A autora destaca que a lógica da formação continuada de educadores (as) tem a ver essencialmente com os objetivos do sistema educativo, que quase sempre enfatizam nas formações de seus docentes o trabalho com língua portuguesa e matemática, deixando de promover debates que contemplam as questões interculturais e contribuam sobre esses aspectos no desenvolvimento da profissão docente. Diante disso, precisamos refletir sobre os objetivos das políticas de formação docente dos sistemas de ensino, para que as mesmas possam fornecer o conhecimento mínimo necessário para formar cidadãos. No caso específico

da educação das relações étnico-raciais, deve-se ter intenções definidas: habilitar os (as) profissionais para a inclusão da temática no currículo escolar; e possibilitar que os (as) docentes identifiquem e combatam mecanismos de discriminação étnico-racial na sua prática institucional e no cotidiano das instituições educativas.

Munanga (2005) reflete que a falta de conhecimentos sobre a história da África, a cultura do negro no Brasil, a própria história do negro, e dos povos indígenas, de um modo geral, na formação docente constituem-se como um grande problema da legislação que implementa a obrigatoriedade desse ensino. Segundo o autor, não se trata apenas da falta do conhecimento teórico, mas também do que o estudo dessa temática implica: o enfrentamento e a derrubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos (as) educadores (as).

Segundo Candau (2010), sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, o Estado-Nação, partindo de lógicas epistêmicas eurocêntricas, apenas reforça os estereótipos e os processos coloniais de racialização. As políticas públicas educacionais até utilizam-se do termo “multiculturalismo” como forma de incorporar as demandas e os discursos subalternizados, porém permanecem submissas à hegemonia eurocêntrica e colonial do aparelho estatal. Para superar essa concepção meramente inclusiva, faz-se necessária uma prática política que viabilize, em frente e transforme as estruturas e instituições que ainda têm suas práticas e relações sociais baseadas na lógica epistêmica ocidental, na racialização do mundo e na manutenção da colonialidade do poder (WALSH apud CANDAU, 2010).

Essa prática política proposta pelos autores acima citados trata-se da Pedagogia decolonial, uma práxis defendida pelo grupo Modernidade-Colonialidade, que denuncia a geopolítica hegemônica monocultural e monorracial do conhecimento e propõe a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Ou seja, a construção de uma noção e visão político-pedagógica que conceba a pedagogia como política cultural, e não apenas como processos de ensino e transmissão de saber.

Desta forma, não basta apenas incluir a temática nos currículos ou metodologias pedagógicas, mas faz-se necessário situá-las na perspectiva de transformação estrutural e sócio histórica do campo educacional. Faz-se necessário o desenvolvimento de políticas públicas educacionais que avancem no campo das ações afirmativas e destaquem a importância social do conhecimento histórico, superando a visão eurocêntrica que instituiu determinado modelo de identidade nacional.



É preciso que os currículos busquem construir a noção de identidade, relacionando identidades individuais, sociais e coletivas, e que esses mesmos currículos proponham a apresentação de outros sujeitos históricos diferentes dos que dominaram durante tanto tempo o ensino da história em nosso país. Essas ações constituem uma decisão política, com fortes repercussões pedagógicas. Trata-se de ampliar o foco dos currículos para o reconhecimento das diferenças.

Desenvolver efetivamente políticas de formação docente para a educação das relações étnico-raciais para alcançar os objetivos propostos ainda se apresenta como um desafio sob o ponto de vista da execução, no que tange aos governos municipais. Faz-se necessário o desenvolvimento de um plano de formação que priorize as disciplinas obrigatórias por lei, identificando como meta prioritária a inserção da temática no currículo, assim como o estabelecimento e definição de metas e prazos para a efetivação do plano para as diversas modalidades da educação básica (NEGREIROS, 2013).

Faz-se necessário também sensibilizar os professores de que o trabalho com questões étnico-raciais em sala de aula representa uma forma de se relacionar com os alunos pertencentes aos diferentes segmentos raciais, valorizando e respeitando suas particularidades culturais e compreendendo suas histórias de vida.

É preciso ensinar para os (as) nossos (as) filhos (as), nossos (as) alunos (as) e para as novas gerações que algumas diferenças construídas na cultura e nas relações de poder foram, aos poucos, recebendo uma interpretação social e política que as enxerga como inferioridade. A consequência disso é a hierarquização e a naturalização das diferenças, bem como a transformação destas em desigualdades supostamente naturais. Dessa forma, se queremos lutar contra o racismo, precisamos re-educar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às(aos) profissionais da educação, e à sociedade como um todo. Para isso, precisamos estudar, realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da cultura afro-brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significativa e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como esta se faz presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros (GOMES, 2005, p. 49)

A fim de alcançar os objetivos acima propostos, além da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, contamos com produções consistentes sobre a temática, que podem ser inseridas como base de estudos individuais e coletivos dos docentes. Há, ainda, diversos grupos culturais, ONG's e NEAB'S, que podem dialogar e atuar em conjunto com as redes de ensino e escolas, construindo e implementando ações didáticas e construtivas voltadas à diversidade étnico-racial, de modo que o trabalho em conjunto entre os referidos segmentos sociais corroborem para a superação do racismo e contribuam na

construção de uma verdadeira democracia racial. Isso implica em novas posturas profissionais, nova visão das relações que perpassam a carreira docente e o cotidiano escolar, além do reconhecimento e do respeito da diversidade étnico cultural, para que os educadores compreendam que a luta pelo direito à igualdade social não elimina as diferenças étnico-raciais; e para que a escola possa se posicionar e adotar práticas pedagógicas que contribuam para a superação do racismo e da discriminação.

É importante refletir que não se trata apenas de incluir determinadas temáticas. Supõe repensar enfoques, relações e procedimentos em uma nova perspectiva. Se a educação é, portanto, usada para construir preconceitos, ela pode também ser usada para a desconstrução social do preconceito e da discriminação étnico racial (MUNANGA, 2005). Neste caso, o (a) educador (a) que recebe formações pode tornar-se um (a) ator (atriz) social de mudanças na escola na medida em que se apropria do conhecimento das Leis nº 10.639/2003, referente à obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, e nº 11.645/2008, referente ao ensino da História e Cultura Indígena no currículo escolar.

Diante disso, é preciso também encontrar aberturas na intensa rotina do professor, para que o mesmo possa sentir-se envolvido e habilitado para atuar de modo a incentivar o respeito às diferenças e a promover uma formação cidadã dos estudantes, sensibilizando-os para que, desta forma, os direitos dos que há tanto tempo seguem discriminados, possam, enfim, serem plenamente reconhecidos.

## **4.2 A Rede Municipal de Recife e os textos políticos que contemplam a Formação Continuada dos Docentes – Uma análise documental**

Em Recife, nosso lócus de pesquisa, cuja rede municipal conta com trezentas e dez escolas, seis mil professores e nove mil alunos, a política de formação continuada dos professores se dá de maneira distinta nos dois períodos político que investigamos. Considerando importante refazer o percurso histórico da introdução das relações étnico-raciais no discurso do executivo da rede municipal de Recife, realizamos o mapeamento dos documentos publicados que contemplassem os princípios e as diretrizes sobre a temática que regem a educação do município e sobre o GTERE.

### **4.2.1 Gestão do prefeito João Paulo, a partir da criação do GTERE (de 2006 a 2008)**

Para isso, precisamos retomar o que colocamos na seção 3, sobre a criação do GTERE<sup>9</sup> ser fruto das reflexões e proposições da Plenária de Negros e Negras do Orçamento Participativo (2004) e da I Conferência Municipal de Promoção da Igualdade Racial realizada em 2005. Inserido no Programa de Combate ao Racismo Institucional da Prefeitura do Recife, o GTERE foi criado em 21 de março<sup>10</sup> de 2006, na gestão João Paulo, pela Portaria nº 489/2006 com objetivo de ser referência em processos formativos na rede municipal de ensino, sobre as questões étnico-raciais. Vale destacar que esse foi o contexto de influência local para a criação do grupo, incentivado por um contexto maior de mobilização entre organizações internacionais, movimentos sociais e sociedade civil.

A Portaria nº 489, de 21 de março de 2006 configura-se como importante documento, por informar sobre a criação, a organização do GTERE, sobre suas atribuições, e sobre a composição do mesmo. Segundo esse documento, são atribuições do GTERE<sup>11</sup>:

- Contribuir para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no âmbito da Rede Municipal de Ensino do Recife;
- Apresentar subsídios técnicos, políticos, administrativos e gerenciais voltados à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena;
- Participar de iniciativas Inter setoriais relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, ao enfrentamento ao Racismo Institucional e à Promoção da Igualdade Racial;
- Identificar e visibilizar práticas pedagógicas realizadas por profissionais de Educação no âmbito da Secretaria de Educação do Recife, com vistas à construção de uma educação antirracista e pluriétnica;
- Acompanhar as ações programáticas de políticas de Enfrentamento ao Racismo Institucional e da Promoção de Igualdade Racial no âmbito das diversas secretarias da Prefeitura do Recife;

---

<sup>9</sup> Além da representação do nome do grupo GTERE (Grupo de Trabalho em Educação das relações Étnico-Raciais), o radical ERÊ é uma palavra que vem do Yorubá e significa brincadeira, divertimento, jogo, vibração infantil. Na corrente de um orixá, o ERÊ aparece instantaneamente logo após o transe, ou seja, ele é o intermediário entre o iniciado e o orixá. Não confundir com criança, que em Yorubá é Omodé.(Fonte: folder do GTERE-2011).

<sup>10</sup> Dia Internacional de luta pela eliminação da discriminação racial (massacre no bairro de Shaperville – Joanesburgo – capital da África do Sul – 1960).

<sup>11</sup> Material apresentado pela professora Fátima Oliveira (técnica do GTERE) no III Seminário Internacional Educação e Cultura: Resistências e Identidades em Movimento na América Latina, promovido pela Fundaj (Fundação Joaquim Nabuco), em dezembro de 2018.

- Participar do processo de construção coletiva, acompanhamento e avaliação da Formação Continuada dos educadores da Rede Municipal de Ensino do Recife.

A rede municipal de Recife, na gestão JP, através do GTERE, realizou diversas ações, tais como:

- Formações continuadas com profissionais da Educação;
- Seminários;
- Análise de material didático e pareceres;
- Rodas de diálogos nas escolas da Rede;
- Ações Intersetoriais – Sec. Juventude/Direitos Humanos/Gerência de Igualdade Racial (GERIR);
- Participações em audiências, conferências do Conselho Municipal de Promoção de Política de Igualdade Racial (CMPPIR); Monitoramento e avaliação das Políticas de Igualdade Racial; Estudos específicos no Centro de Formação e Estudos ampliados com as demais equipes técnicas.

Outro documento importante sobre as ações políticas educacionais da gestão João Paulo foi o Relatório de Gestão. Elaborado pela Diretoria Geral de Ensino e Formação Docente-DIRE da Secretaria de Educação, no final da segunda gestão do prefeito João Paulo, o referido Relatório de Gestão, contém a sistematização descritiva das políticas educativas implementadas no período de 2005 a 2008, conforme relatórios anuais e contribuições formuladas pelos integrantes das gerências/DIRE.

Tal documento representa uma prestação de contas à sociedade em geral, quanto a efetivação da política de inclusão social da prefeitura do Recife, no setor educacional, significando, a título de ordem interna, um memorial das ações realizadas, e um subsídio às gestões seguintes, no que se refere ao conhecimento e à compreensão dos princípios, diretrizes, estratégias operacionais e ações que embasaram a atuação da DIRE no período descrito, assim como os desafios e avanços verificados.

O relatório tem como referência o Planejamento Estratégico da Secretaria de Educação para o período 2005-2008/Programa 1206 – “Organização Eficaz do Ensino e da Aprendizagem” e está estruturado de acordo com os objetivos do mesmo. Dentre esses objetivos, nos deteremos ao Objetivo Estratégico 2 (OE2), que trata da Implantação de Política de formação dos educadores e de acompanhamento escolar, vinculada ao processo de ensino-aprendizagem, para o desenvolvimento integral dos estudantes.

O Objetivo Específico 2 descreve a concepção da política de formação da gestão municipal, definida e concretizada, segundo o relatório, através de gestão compartilhada e de trabalho cooperativo entre as gerências da diretoria de ensino. Tal política de formação continuada apresentou-se como um elemento essencial para “materializar a organização eficaz do ensino e da aprendizagem”- um dos eixos principais do planejamento estratégico da rede. A mesma foi formulada mediante estudo conduzido por grupo de trabalho específico, com participação das escolas, com base no conhecimento da realidade e nas demandas existentes, considerando desafios como: a escassez de tempo/espço para atender às necessidades da formação; a falta de articulação entre as diversas instâncias de formação; a complexidade do cotidiano escolar e demanda por intervenções que revertam práticas cristalizadas, entre outros.

A discussão das questões acima fundamentou a formulação da Política de formação Continuada dos educadores para o quadriênio (2005-2008), seus princípios e diretrizes.

De acordo com o relatório, **os princípios da política de formação continuada** eram: Aperfeiçoamento permanente – direito de todos os segmentos e atores ou agentes da educação municipal; e a Formação como espaço de ressignificação de práticas pedagógicas e como locus propiciador da construção/implementação de políticas de qualidade de ensino e de inclusão social. Em consonância com esses princípios, definiu-se como **diretrizes da política**:

- Valorizar o aprofundamento teórico-prático, as experiências e a produção autoral do professor;
- Integrar a formação continuada ao cotidiano escolar, enfocando as vivências dos educadores no contexto da escola;
- Propiciar processos de formação continuada centralizados na aprendizagem dos estudantes, à semelhança do que ocorre na organização escolar em ciclos de aprendizagem;
- Promover espaços e tempos de formação continuada diversos, compostos por encontros em rede (palestras, seminários, oficinas, cursos, socialização de experiências) e por grupos de estudo nos espaços escolares;
- Fortalecer as redes de comunicação e de circulação de conhecimentos entre educadores, visando assegurar a construção de projetos de trabalho coletivos e articulados ao projeto-político-pedagógico da escola.
- Articular a diversidade constituiu-se como tônica dessa política.

Essa política de formação docente tem como tônica a articulação da diversidade e a construção de singularidades, pois, parte do pressuposto de que a rede de ensino de Recife é ampla e diversa, que atende a diferentes necessidades educacionais da cidade. Ao passo que são vivenciadas expressões e situações educacionais peculiares, experiências e necessidades comuns também são partilhadas, sendo então, tais experiências, norteadas pelas mesmas linhas gerais da política educacional da rede. Para efetivação desta política, várias **estratégias** foram definidas, tais como:

- Realização de formação em rede, com minicursos, seminários, palestras e atividades culturais, com a participação de universidades, entidades e consultores credenciados na área educacional;
- Formação no cotidiano escolar, assegurada pela atuação dos coordenadores pedagógicos, de modo continuado, com carga horária semanal destinada a estudos; Realização de encontros pedagógicos mensais e Encontros por Escolas (agrupadas por Regiões Político-Administrativas/RPA's);
- Incentivo ao protagonismo do educador em seus processos de formação continuada, integrando-o como sujeito dialógico para aprofundamento das reflexões no coletivo;
- Apoio à divulgação, socialização e publicação de estudos e experiências pedagógicas que expressem o protagonismo do educador; formação de uma Rede de Pesquisadores da rede municipal do Recife, congregando com o apoio Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (ANPEd), os educadores municipais que realizaram pós graduação para apresentação e socialização de suas produções;
- Organização de comunidades de aprendizagem em torno do desenvolvimento de projetos com temáticas que integram o currículo, tais como: Educação e Saúde, Educação Ambiental, Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação e Gênero, etc.

A referida Política de Formação consolidou, dentro do quadro de educadores, uma rede própria de formadores, constituída pelas equipes de acompanhamento de cada gerência da Diretoria de Ensino e Formação Docente da Secretaria de Educação e pelos coordenadores formados e assessorados pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem-CEEL/UFPE; introduziu um modelo processual e contínuo de formação na rede; e estabeleceu uma rotina de formação continuada no cotidiano escolar.

O relatório cita o GTERE como um dos principais colaboradores da Diretoria de Ensino, discorre sobre a integração da mesma na composição do grupo, assim como sobre o apoio destinado às ações desenvolvidas pelo referido Grupo de Trabalho. Também aponta as parcerias com outras diretorias da Secretaria de Educação, outros órgãos públicos municipais

(tais como a Secretaria de direitos humanos, a Secretaria de Saúde, etc.); instituições de ensino superior (como a UFRPE, a UFPE); instituições da sociedade civil (Centro de Cultura Luiz Freire, Grupo Pró-Voz, dentre outras).

Pontua ainda a organização dos processos formativos, que se dividia em: Formação em Rede, Formação Continuada e Formação de natureza optativa; Detalha o processo de implementação das formações; Lista as dimensões e públicos contemplados nos processos formativos do período e a metodologia utilizada em cada um desses processos.

Segundo o relatório, as formações contemplaram 4.768 (quatro mil, setecentos e sessenta e oito) participantes por ano, totalizando 19.072 (dezenove mil e noventa e sete) participantes, ao longo dos quatro anos da segunda gestão João Paulo. Não localizamos dados que apresentem o número de docentes que participaram especificamente das formações voltadas às temáticas étnico-raciais, contudo, percebe-se, no decorrer do texto em questão, que a temática foi contemplada diversas vezes ao longo da segunda gestão João Paulo, através de palestras, oficinas, seminários e minicursos como mostra o quadro abaixo:

ANO	AÇÕES
2006	1. CRIAÇÃO DO GTERE (MAR); 2. MINI-CURSO ‘HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: PROMOVENDO A EQUIDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO’; 3. CAMINHADA PELA IGUALDADE RACIAL, ENVOLVENDO ESCOLAS MUNICIPAIS, ENTIDADES DO MOVIMENTO NEGRO, SINDICATOS E GRUPOS CULTURAIS (NOV); 4. I SEMINÁRIO EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA REDE MUNICIPAL DO RECIFE COM O TEMA: “REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA (NOV).
2007	1. MINI CURSO “EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DO SABER IDENTÍFICO AO SABER EFETIVAMENTE ENSINADO; 2. SEMINÁRIO: “PANORAMA INTERINSTITUCIONAL DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA EDUCAÇÃO DO NORDESTE BRASILEIRO”, COM O Prof. HENRIQUE DA CUNHA JUNIOR-UFCE (MAR); 3. CONCURSO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EXITOSAS (MAR A JULHO); 4. SESSÃO DE VÍDEO “KIPUPA - ELOS ENTRE A JUREMA E O QULOMBO” – DEBATEDOR: FELIPE REIS (JULHO); 5. PARTICIPAÇÃO NO VI COLÓQUIO PAULO FREIRE (SET); 6. FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DA ED. INFANTIL SOBRE PRESENÇAS AFRICANAS NA CULTURA BRASILEIRA (OUT); 7. II SEMINÁRIO EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA REDE MUNICIPAL DO RECIFE (OUT/NOV); 8. PALESTRAS SOBRE: “POLÍTICA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES”, COM WILSON BASTOS-CNE E MOISÉS DE MELO SANTANA-UFRPE; “METODOLOGIAS PESSOAIS E INSTITUCIONAIS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10. 639/03”, COM CARLOS SANTANA – FUNDAJ, ROSILENE RODRIGUES- CMPIR, DRª BERNADETE – MPPE E RONALDO SALES- FUNDAJ; E “ESTRATÉGIAS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10. 639/03 E AÇÕES DE FORTALECIMENTO DA POLÍTICA DE FORTALECIMENTO DA IGUALDADE RACIAL”, COM ESTER CALLAND – SEC. EDUCAÇÃO.

	<p>9. EXCURSÕES PEDAGÓGICAS PARA OS SEGUINTE ROTEIROS: TERREIRO DE XAMBÁ, MUSEU DA ABOLIÇÃO, MUSEU DO HOMEM DO NORDESTE, DARUÊ MALUNGO, TERREIRO DE PAI ADÃO E CIRCUITO RECIFE AFRICANO.</p> <p>10. MINI CURSOS SOBRE: ETNO-MATEMÁTICA, PROG. DE INFORMÁTICA, CONTOS AFRICANOS, MÚSICAS E DANÇAS AFRICANAS, REGLIÇÕES DE MATRIZ AFRICANA, PROGRAMA DE COMBATE AO RACISMO INSTITUCIONAL E IDENTIDADE AFRODESCEDENTE;</p> <p>11. CAMINHADA DA CONSCIÊNCIA NEGRA (NOV).</p>
2008	<p>1. FORMAÇÃO CONTINUADA COM OS EDUCADORES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 (DURANTE TODO O ANO LETIVO);</p> <p>2. INTERVENÇÃO JUNTO AOS GESTORES PARA INCLUSÃO DA DIMENSÃO ETNICO-RACIAL NOS MATERIAIS DIDÁTICOS;</p> <p>3. OFICINA DE CONTOS AFRICANOS E MINI-CURSO SOBRE A INFLUÊNCIA AFRICANA NA ARTE COLONIAL BRASILEIRA, PARA PROFESSORES DO 1º E 2º CICLOS;</p> <p>4. ESCOLA DE VERÃO-POETAS DO RECIFE: SOLANO TRINDADE E EXCURSÃO PEDAGÓGICA-RECIFE NEGRO; OUTROS OLHARES, PARA PROFESSORES DO 3º E 4º CICLOS;</p> <p>5. PARTICIPAÇÃO DE ENCONTROS COM NEABs, FUNDAJ E UFRPE;</p> <p>6. ACOMPANHAMENTO DAS UNIDADES EDUCACIONAIS (POR SOLICITAÇÃO OU POR JÁ TRABALHAREM COM O RECORTE ÉTNICO-RACIAL), PARA REALIZAR OFICINAS DE LEITURA, CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E RODAS DE DIÁLOGOS COM EDUCADORES E ESTUDANTES;</p> <p>7. REALIZAÇÃO DA CONEXÃO 8, NA VOLTA DO RECESSO ESCOLAR DOS PROFESSORES, EM COMEMORAÇÃO AO CENTENÁRIO DE SOLANO TRINDADE, COM ATIVIDADES DE DANÇAS, CINEMA, TEATRO, RECITAIS DE POESIA E VISITAS DIRIGIDAS A MUSEUS E TERREIROS (JULHO);</p> <p>8. FESTIVAL SOLANO TRINDADE NAS ESCOLAS (PRODUÇÕES DIVERSAS DOS ESTUDANTES);</p> <p>9. III SEMINÁRIO EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA REDE MUNICIPAL DO RECIFE, COM TEMA: OLHARES SOBRE DIFERENTES POVOS: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE”, COM:</p> <p>10. CONFERÊNCIA DE ABERTURA: MOISÉS DE MELO SANTANA – NEAB/UFRPE, GRAÇA ATAÍDE – UFRPE E REPRESENTANTE DO CEA Afro;</p> <p>*MESAS TEMÁTICAS SOBRE: POVOS INDÍGENAS, COM PROFESSORA MÁRCIA SENA, PROFESSOR INDÍGENA E LIDERANÇA INDÍGENA; POVO CIGANO E POVO JUDEU, COM OS PROFESSORES ERIVELTON SÁVIO S. DE MELO E AMÉLIA MORAES; AFRO-DESCENDENCIA, COM AS PROFESSORAS LÚCIA DOS PRAZERES E GUOMAR CUNHA; E SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA REDE MUNICIPAL DO RECIFE, COM AS PROFESSORAS ESTER CALLAND, FÁTIMA OLIVEIRA E PATRÍCIA FREIRE.</p> <p>*EXCURSÕES PEDAGÓGICAS: DAS ÁGUAS, ÀS YABÁS E AOS ENCANTADOS-UMA REFLEXÃO SOBRE ETNICIDADE A PARTIR DE UMA PERCEPÇÃO RELIGIOSA PELAS ÁGUAS DO CAPIBARIBE; CIRCUITO RECIFE AFRICANO; MUSEU DA SINAGOGA; SÍTIO DE PAI ADÃO; TERREIRO XAMBÁ; DARUÊ MALUNGO E CEPOMA;</p> <p>*RODAS DE PROSA SOBRE:</p> <p>HIP HOP E CAPOEIRA NO MOVIMENTO DA CIDADE: EXPERIÊNCIAS, COM SÉRGIO GOMES, ISABEL E ROBERTO MARDÔMIO; O QUILOMBO ENTRou NA AGENDA CULTURAL; EXPERIÊNCIAS DA E. M. POETA JOAQUIM CARDOSO, TERREIRO DE XAMBÁ, PAPAÍ MANOEL DO SÍTIO DE PAI ADÃO, COM LÚCA DS PRAZERES; O POVO XUXURU DO OROURUBA CONTA A SUA HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS DA PROFESSORA MÁRCIA SENA E ESTUDANTES DA ESCOLA GILBERTO FREYRE, CENTRO CULTURAL LUIZ FREIRE E HAMILTON, COM O DOCUMENTARIO “CABRA QUENTE”; COMUNIDADE QUILOMBOLA DE CONCEIÇÃO DAS CRIOLAS: DESCONSTRUINDO, RESSIGNIFICANDO E RECONSTRUINDO IDENTIDADES-EXPERIÊNCIAS DE TEREZA FRANÇA NA CONSTRUÇÃO DE BONECAS; PROJETO TRANÇANDO IDEIAS- UMA REFLEXÃO SOBRE A IDENTIDADE E AUTO-ESTIMA AFRO-BRASILEIRA-EXPERIÊNCIAS DAS PROFESSORAS ESTER MONTEIRO E MARIA DO CARMO DA ESCOLA M. BEBERIBE; O POVO CIGANO NO RECIFE CONTANDOSUA HISTÓRIA, COM SÁVIO DE MELO, REPRESENTANTE CIGANO E APRESENTAÇÃO DA CARTILHA CIGANA; CENTENÁRIO SOLANO TRINDADE-EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES GORETE DA COSTA, EROFLIM QUEIROZ E CYNTHIA ALONSO, COM INALDETE PINHEIRO; SOCIALIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA CONVENIADA CEPOMA E DARUÊ MALUNGO, COM LUCIANA SILVA; O POVO JUDEU CONTANDO SUA HISTÓRIA, COM JANAÍNA GUIMARÃES E MOISÉS CHERVARTES, DA ESCOLA ISRAELIT; EXPERIÊNCIAS DOS JOGOS E DANÇAS INDÍGENAS, COM O GAC, COM</p>



	<p>GENIVALDO F. DA SILVA.</p> <p>*EXPOSIÇÃO DE ATIVIDADES DOS ESTUDANTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, COM A TEMÁTICA “DESCOBRINDO-SE INDÍGENAS”;</p> <p>11. REALIZAÇÃO DE PROJETO PEDAGÓGICO SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ETUDANTES, NAS ESCOLAS PROFISSIONALIZANTES DE RECIFE, COM COORDENAÇÃO DA GERÊNCIA DE EDCUAÇÃO PROFISSIONALIZANTE.</p>
--	--

Quadro elaborado pela autora a partir da coleta de dados (2019)

#### 4.2.2 Gestão Geraldo Júlio (de 2013 até os dias atuais)

Dando continuidade ao percurso histórico da temática das relações étnico- raciais no discurso do executivo da rede municipal de Recife, nos períodos de tempo determinados em nossa pesquisa, destacamos a Instrução Normativa nº 13/2015, publicada no ano de 2015, sob a administração de Geraldo Júlio no município, e do secretário Jorge Luís Miranda Vieira na gestão da Secretaria de Educação. A referida Instrução consiste no documento que rege a Política de Formação de Professores e demais Profissionais da Educação da Rede Municipal de ensino do Recife e foi implantada pela Secretaria de Educação, a partir do ano de 2016.

De acordo com o que está posto na Instrução acima citada, a formação é ofertada aos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica. As ações de formação são organizadas pela gestão da Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire, e são estruturadas em quatro eixos: Formação de entrada; Formação Continuada ou Permanente; Formação Integrativa; e Formação Complementar.

Além dessa Instrução Normativa, a gestão Geraldo Júlio, em 2016, publica também a Portaria nº 29 de 29 de janeiro, que atualiza a nova composição do grupo e regulamenta o funcionamento do GTERE, revogando a Portaria nº 489, de março de 2006. A portaria de 2016, assinada pelo secretário de educação Jorge Luís Miranda Vieira, resolve estabelecer o objetivo do grupo, que é a promoção de formação de profissionais da educação, com vistas a institucionalizar e implementar as leis nº 10.639 e nº 11.645, favorecendo a construção de conhecimentos sobre a história e cultura africana e indígena, e contribuindo para a prevenção e o enfrentamento do racismo e discriminação. Contudo, os dados analisados que apresentaremos a posteriori apontam que não foram dadas as condições para a efetivação dessas ações.

O referido documento ainda trata das atribuições do GTERE, determinando sua participação na equipe de formação continuada da Escola de Formação de Educadores do

Recife Professor Paulo Freire, e estabelecendo orientações sobre a composição do grupo, bem como sobre a coordenação do grupo e sobre a experiência profissional de seus componentes.

Também nesse período, são lançados os Cadernos de Políticas de Ensino. Esse material, distribuído para os educadores da Rede Municipal de Ensino, organiza-se em seis volumes que contemplam os seguintes eixos: Fundamentos Teóricos Metodológicos, Educação Infantil; Ensino Fundamental; Educação Inclusiva; Tecnologias na Educação; e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e objetiva implementar uma política educacional integrada que articule as unidades educacionais para a renovação, inovação e resposta ao complexo desafio de aprender e ensinar, criando uma cultura de compartilhamento, com ênfase nas relações humanas e na educação de qualidade.

Segundo a gestão municipal, em seu discurso de apresentação, os Cadernos foram construídos internamente pelos profissionais que compõem a Secretaria de Educação, através de estudos realizados, identificação das práticas exitosas na rede e construção de significados, e buscam vincular todo o arcabouço teórico com as práticas exercidas e o cotidiano das escolas. Os referidos cadernos tomam como base o legado histórico já construído no município, e apontam novos rumos ao inserir a discussão sobre as questões da Diversidade, do Meio Ambiente e da Tecnologia na Educação.

Ainda no ano de 2015, o Plano Municipal de Educação de Recife (PME) é elaborado, após diversas plenárias de participação democrática. Segundo o próprio documento, as reuniões, debates, proposições, planejamento e elaboração do Plano Municipal de Educação tiveram embasamento técnico no diagnóstico dos dados do município de Recife, produzido com o objetivo de nortear a construção do Plano, de buscar e subsidiar a elevação global do nível de escolaridade da população municipal, de criar estratégias para a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e reduzir as desigualdades sociais e de aprendizagem no acesso e no sucesso escolar, em alinhamento com o Plano Nacional de Educação (PNE).

O PNE, lançado em 25 de julho do ano anterior, envolveu a mobilização da sociedade civil, da sociedade política e do campo educacional, e tem como objetivo orientar as políticas nacionais no país no período de dez anos e articular a instalação do Sistema Nacional de Educação. No que diz respeito à contemplação de questões voltadas às diferenças sociais, étnico-raciais, assim como de orientação e de gênero, o texto do PNE apresentou recuo significativo, comparado ao Plano anterior. O contexto sócio-político do período, permeado por embates entre grupos com ideologias divergentes, representa fator determinante para o enfraquecimento das ações afirmativas e propostas pedagógicas antirracista, não sexista e não homofóbica já existentes.

Segundo Dourado (2014), o Plano trata a diversidade num contexto mais amplo, numa indicação apenas da promoção do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade ambiental. Para o autor, essa diretriz consiste em espaço de luta e devem ser colocadas na agenda da política educacional, como objetos de outras políticas, uma vez que no PNE tais temáticas ficaram asseguradas de modo mais geral. No Art. 2º, Inciso III do Plano, podemos ler: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. Se a referida diretriz for considerada e inserida nas orientações das ações das metas e estratégias pelos estados e municípios, existirá a possibilidade do combate à discriminação estar inserido nos Planos Estaduais e Municipais.

Visando cumprir as metas do Plano Nacional de Educação, Recife lança seu Plano Municipal de Educação. Com vigência de 2015 a 2025, o PME também estabelece metas a serem cumpridas e estratégias de ação. No tocante à formação continuada e a da educação para as relações étnico-raciais, observa-se que tais temáticas estão presentes em alguns momentos do desenvolvimento do texto, em algumas seções, tais como:

1. Na seção referente à Educação Infantil, que traz em seu conteúdo trechos que abordam a igualdade racial, a diversidade, os saberes e fazeres docentes na educação infantil, e cita a necessidade de oportunizar aos docentes, momentos de estudo e discussão sobre o tema. Na referida seção, a estratégia 1.17 aponta: “manter grupos de trabalho na Secretaria de Educação responsáveis por acompanhar e aprimorar a política de ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, ampliando a participação dos profissionais de educação, oferecendo a formação e material pedagógico para as unidades de educação infantil”.

2. Na seção referente ao Ensino Fundamental, a estratégia 2.13 contempla “garantir a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, valorizando as especificidades de cada indivíduo através da construção de políticas públicas e sua implementação”.

3. No segmento que se refere ao Ensino Médio, a estratégia 3.4 defende “promover a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania, dignidade da pessoa humana e na erradicação de todas as formas de discriminação negativa”.

4. No que diz respeito à Educação Básica, a estratégia 7.17 visa “garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira, recifense, pernambucana e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns

de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil”.

5. A meta 8 do PME, que trata da Elevação da Escolaridade Média da População de 18 a 29 anos, traz a estratégia 8.2 que pretende “implementar políticas públicas educacionais de inclusão social de promoção da equidade e de combate as desigualdades raciais, sociais, culturais, de sexo e idade”; a estratégia 8.14 que busca “promover ações voltadas ao cumprimento das diretrizes das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, durante o ano letivo, de forma transdisciplinar, respeitando a política de ensino da rede”; a estratégia 8.16 que pretende “ampliar e atualizar o acervo das bibliotecas escolares, disponibilizando documentos, textos, livros, revistas e recursos audiovisuais, mídias digitais que tenham como referência os estudos sobre direitos humanos, etnias, comunidades quilombolas e indígenas e as influências dessas diversidades culturais na formação da nossa história e, sobretudo, os grandes clássicos da literatura universal, cujas obras já foram consagradas pelo tempo”; a estratégia 8.24 que almeja “promover, em regime de colaboração com a União e Estado, formação continuada dos docentes em temas contemporâneos como os direitos humanos, os contextos sociais, culturais e ambientais”; e a estratégia 8.29 que defende “oferecer conteúdo da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo e ações educacionais, nos termos da Lei nº10.639/2003, Lei nº 11.645/2008, de acordo com a Lei nº12.228/2010 do Estatuto da Igualdade Racial, por meio da colaboração com os setores competentes da Secretaria de Educação, Instituições de Ensino Superior IES, juntamente com os fóruns de educação para a diversidade étnico-racial e a sociedade civil organizada”.

No trecho que trata da política de ensino, apresenta-se que o objetivo do PME é de atender às necessidades da Rede, bem como às reivindicações dos professores (as), visando dentre outras coisas “Adequar o currículo às novas demandas e exigências sociais conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Africana e Afro-Brasileira”.

O PME traz ainda, na seção que contempla a Formação de Professores, a estratégia 16.7, que visa “estabelecer mecanismos de formação continuada para os profissionais de educação alicerçados em concepções filosóficas emancipatórias, que supere o todas as formas de preconceito e discriminações”. E, em outro momento do referido documento, a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação é listada como um dos desafios educacionais da cidade do Recife. O acompanhamento dessas e das outras estratégias listadas no PME é de responsabilidade do Fórum Municipal de Educação (FME), que deve monitorar a execução do

plano ao longo do período de vigência, com avaliações bienais, por meio da Conferência Municipal de Educação.

Vale destacar que, apesar de trazer a discussão sobre alguns pontos do nosso objeto de pesquisa, o PME não compõe o grupo de documentos que nos propomos a analisar de maneira mais dedicada em nosso arcabouço legal, visto que o mesmo aborda as políticas de forma resumida.

Para uma melhor compreensão da sequência das políticas e ações desenvolvidas nos períodos pesquisados, organizamos as mesmas em tabelas, que permitem visualizar em ordem cronológica os momentos de formulação e de implementação das mesmas:

### Quadro – Histórico das Experiências formativas - Gestão Geraldo Júlio

ANO	AÇÕES
2013	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. REORGANIZAÇÃO DO GRUPO DE TRABALHO PARA PRODUÇÃO ESCRITA DOS CADERNOS DE POLÍTICAS;</li> <li>2. VISITAS FORMATIVAS NAS ESCOLAS.</li> </ol>
2014	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. COMEMORAÇÃO DO CENTENÁRIO DE CAROLINA MARIA DE JESUS (ENTREGA DA BIOGRAFIA DA MESMA AOS DOCENTES);</li> <li>2. ENTREGA DE TEXTO PRODUZIDO PELO GTERE SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS;</li> <li>3. REFLEXÃO SOBRE DIREITO DE APRENDIZAGEM SOBRE FORMAÇÃO PLURIÉTNICA DA SOCIEDADE BRASILEIRA CONTEMPLADOS NOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (*PNAIC);</li> <li>4. DIVULGAÇÃO PARA OS DOCENTES DE ACERVO LITERÁRIO DISPONÍVEL NO CENTRO DE FORMAÇÃO PAULO FREIRE, SOBRE TEMÁTICAS ÉTNICO-RACIAIS E LISTAGEM COM SUGESTÕES DE SITES E VIDEOS NA WEB QUE ABORDAM A TEMÁTICA;</li> <li>5. PROJETO SOBRE SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA E DOENÇA FALCIFORME, EM PARCERIA COM A SECRETARIA DE SAÚDE;</li> <li>6. SEMINÁRIO EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS</li> </ol>
2015	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. FORMAÇÕES PARA PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL;</li> <li>2. SEMINÁRIO EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. TEMA: MAIORIDADE PENAL.</li> </ol>
2016	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES: TEMAS/PÚBLICOS: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ AÇÕES EDUCATIVAS DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO E AO PRECONCEITO, PARA <u>GESTORES</u> (5H/A), EM MAIO.</li> <li>➤ RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, PARA <u>PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL (DE 0 A 3 ANOS)</u> (5H/A), EM JUNHO.</li> <li>➤ AÇÕES EDUCATIVAS DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO E PRECONCEITO/ENVELHECIMENTO ATIVO E INTERGERACIONAL, PARA <u>COORDENADORES PEDAGÓGICOS</u> (5H/A), EM JULHO.</li> <li>➤ EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, PARA <u>PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA RMER</u> (5H/A), EM AGOSTO.</li> <li>➤ RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, PARA AUXILIARES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL (4H), EM AGOSTO.</li> <li>➤ DIREITOS HUMANOS: DIREITOS DE APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO PARA AS</li> </ul> </li> </ol>

	<p>RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE, PARA <u>PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</u> (5H/A), EM NOVEMBRO.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES DOS POVOS INDÍGENAS PARA A FORMAÇÃO DA CULTURA BRASILEIRA. ESTÉTICA DAS RELAÇÕES, PARA <u>PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</u> (5H/A), EM NOVEMBRO.</li> <li>➤ EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL DO PÚBLICO DE EJA, PARA <u>PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</u> (5H/A), EM NOVEMBRO.</li> </ul> <p>2. SEMINÁRIO EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAI. TEMA: 10 ANOS DE GTERE.</p>
2017	<p>1. FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES:</p> <p>TEMAS/PÚBLICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ LINGUAGENS DA ARTE, AS ARTES VISUAIS E DIFERENTES CULTURAS E ETNIAS, PARA <u>PROFESSORES DA ED. INFANTIL (4 E 5 ANOS)</u> (5H/A), EM ABRIL.</li> <li>➤ -RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E RELAÇÕES DE GÊNERO: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA NA EJA, PARA <u>PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</u> (5H/A), EM ABRIL.</li> <li>➤ IDENTIDADE E DIFERENÇA, PARA <u>PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</u> (5H/A), EM SETEMBRO.</li> <li>➤ AÇÕES EDUCATIVAS DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO E PRECONCEITO, PARA <u>PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</u> (5H/A), EM SETEMBRO.</li> <li>➤ SEMINÁRIO EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.</li> </ul>
2018	<p>1. FORMAÇÃO DIFERENCIADA (APENAS PARA PROFESSORES COM DUAS MATRÍCULAS);</p> <p>2. VIVÊNCIAS FORMATIVAS EM PARCERIA COM O MUSEU DA ABOLIÇÃO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DAS SÉRES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL;</p> <p>3. SEMINÁRIO EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.</p>

Quadro elaborado pela autora a partir da coleta de dados (2019).

As ações acima descritas nos apresentam a dimensão das ações voltadas para a temática étnico-racial nos dois períodos analisados. Nas próximas seções, nos dedicaremos a analisar a implementação dessas políticas, seus contextos, aplicabilidades e desafios

## **5 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA REDE MUNICIPAL DO RECIFE E O GTERE**

Nesta seção, iremos descrever e analisar os dados coletados e organizados nas seguintes categorias, estabelecidas a priori. São elas: a) Perfil dos sujeitos da pesquisa; b) Os Contextos Políticos e Sociais dos períodos de desenvolvimento das políticas; c) A Política de Formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais - Normatização, Aplicabilidade e Desafios; d) O Papel do GTERE e a Dinâmica das Formações. Nossa análise discorrerá sobre a trajetória das políticas de formação docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o papel do GTERE na Rede Municipal de Recife, a luz da análise a partir dos contextos da influência, da produção de texto e da prática, do Ciclo de Políticas (Ball, 2011).

Visando preservar a identidade dos sujeitos da nossa pesquisa, optamos por identificá-los como Respondentes, e numerá-los, de acordo com a ordem em que as entrevistas foram realizadas, de modo que o primeiro sujeito entrevistado se configura como Respondente 1, e o último denominado de Respondente 8.

### **5.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos entrevistados em nossa pesquisa são profissionais que compõem a equipe atual do grupo ou faziam parte do GTERE na época de sua formação, assim como pessoas que estiveram à frente da Secretaria Municipal de Educação de Recife e da Diretoria de Ensino no período da criação do GTERE, e os atuais responsáveis pela Secretaria de Educação e pela Escola de Aperfeiçoamento e Formação Professor Paulo Freire. É nesta escola onde hoje funciona a divisão de formação, setor ao qual o GTERE está subordinado.

A fim de caracterizar esses sujeitos, buscaremos discorrer a respeito do perfil dos mesmos. A maioria dos nossos sujeitos é do sexo feminino e atua na educação há muitos anos, com exceção do secretário executivo de educação, que esteve à frente da Diretoria de Ensino e Gestão Pedagógica de 2013 até o segundo semestre de 2019. A faixa etária média é de cinquenta anos, tendo todos eles formação superior e pós-graduação, em sua maioria, na área educacional. A maior parte dos entrevistados possui alguma ligação com movimentos sociais, exceto os gestores da Escola de formação e da Secretaria Executiva de Educação, sendo estes dois últimos, da gestão que corresponde ao período da Gestão GJ. Conforme mostra a tabela abaixo:

**Perfil dos entrevistados em relação à formação:**

<b>Graduação</b>	08
<b>Especialização</b>	04
<b>Mestrado</b>	02
<b>Doutorado</b>	03
<b>Pós-doutorado</b>	-
<b>Participantes de Movimentos Sociais</b>	06

Tabela elaborada pela autora a partir da coleta de dados 2019.

Destacamos duas características observadas nos perfis de nossos respondentes: O grau de escolaridade é mais elevado entre os que atuaram na gestão JP, o que de alguma forma coaduna com o olhar diferenciado aplicado às questões ligadas à diversidade, no período. Para além disso, chamamos a atenção para o fato de que nenhum representante da gestão GJ participa de algum movimento social, o que nos aponta um distanciamento entre essa gestão e as organizações da sociedade civil. Tal aspecto nos leva a refletir sobre o panorama da Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto das duas gestões pesquisadas, pois a mesma, com o passar do tempo, deixa de configurar-se como um campo de conhecimento presente na política de rede, e passa a ser apresentada como pauta específica dos membros que compõem o Grupo de Trabalho de educação das Relações Étnico-Raciais– GTERE.

A maior parte dos nossos entrevistados possui vínculo efetivo com a rede municipal, com exceção de três deles (dois na gestão JP e um na gestão GJ), que foram convidados pelos governantes municipais para exercerem cargos de chefia. No que diz respeito ao tempo de atuação na educação municipal do Recife, a maior parte dos nossos respondentes desenvolve ou desenvolveu suas atividades por/há vários anos, sendo de 18 anos a média de tempo de serviços prestados dos mesmos à rede. Dos oito entrevistados, quatro deles não atuam mais na rede municipal, pois dois deles encerraram seus vínculos quando se finalizou a gestão JP, um deles afastou-se para exercer a docência no ensino superior (UFPE) e a última aposentou-se em 2018. Os demais continuam atuantes. Os dados acima citados podem ser ilustrados na tabela abaixo.



**Perfil profissional:**

Respondente	Vínculo com a Rede Municipal do Recife	Tempo de atuação na Rede Municipal do Recife	Situação atual	Gestão JP (2005/2008)	Gestão GJ (2013 /Atual)
1	Professora/Técnica Pedagógica efetiva	30 anos	Professora Aposentada.	X	X
2	Professora Convidada/Cargo de chefia-Secretária de Educação	04 anos	Professora Universitária Aposentada.	X	
3	Professora Convidada/Cargo de chefia-Diretora de Ensino	04 anos	Professora Universitária na ativa.	X	
4	Professora/Técnica Pedagógica efetiva	33 anos	Professora Universitária na ativa.	X	
5	Professora/Técnica Pedagógica efetiva	21 anos	Professora/Técnica Pedagógica na ativa.	X	X
6	Professora/Técnica Pedagógica efetiva	30 anos	Professora/Técnica Pedagógica na ativa.	X	X
7	Professora efetiva/Convidada-Cargo de chefia	15 anos	Gestora da EFOR.		X
8	Gestor convidado/Cargo de chefia	07 anos	Diretor Executivo de Planejamento da Secretaria de Educação.		X

Tabela elaborada pela autora a partir da coleta de dados (2019).

A maioria dos entrevistados, em suas falas, destaca a necessidade de uma educação voltada para as relações de etnias e raças, como uma reparação histórica para com os diversos povos, visto que o eurocentrismo predomina no campo curricular educacional. Também chamam a atenção para a atual falta de interesse político na temática étnica e racial, e para as desigualdades vivenciadas atualmente nos diversos espaços de poder da Secretaria de Educação de Recife, assim como em tantos outros espaços sociais.

## 5.2 Contextos Políticos e Sociais dos Períodos de Desenvolvimento das Políticas

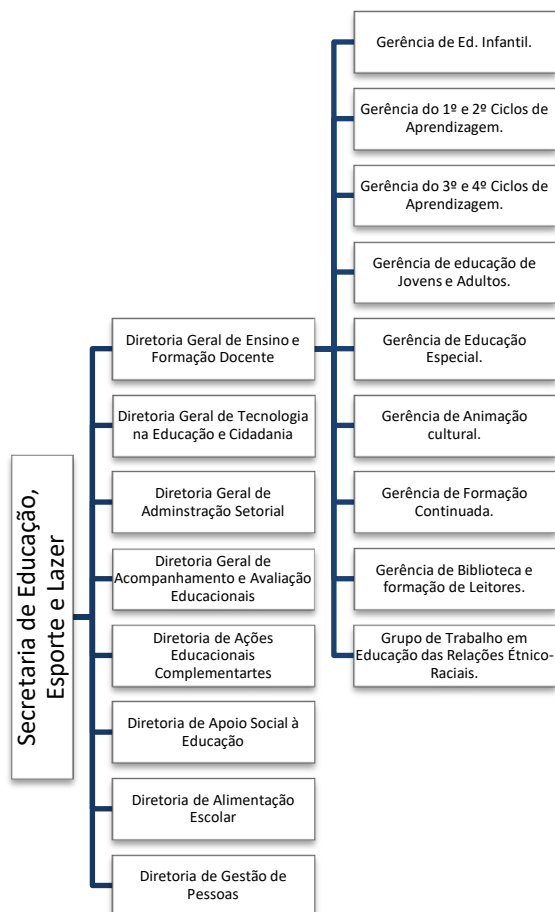
Esta categoria se refere aos cenários políticos e sociais na cidade do Recife, nos períodos das gestões de João Paulo e Geraldo Júlio. Os dados apontam que a fase em que o petista João Paulo de Lima e Silva esteve à frente do executivo Municipal (2001 a 2008) foi fortemente marcada pela atenção dada às mobilizações populares e às reivindicações dos movimentos sociais. Com caráter progressista, a gestão que trazia como lema “A grande Obra é cuidar das pessoas!” buscou atuar de modo a valorizar mais a inclusão e a diversidade. Para isso, a gestão encontrou respaldo nos integrantes da rede que participavam, em sua maioria, dos movimentos sociais, e contribuíram para essa articulação.

É neste movimento que, em 2004, a Prefeitura do Recife faz adesão ao Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI), inserindo a temática das questões raciais no contexto da administração municipal. Contudo, o Decreto nº 24.301, que institui tal programa só é publicado quatro anos depois, em 29 de dezembro de 2008. O principal objetivo do PCRI é desenvolver na administração pública a capacidade de identificação e realização de ações de prevenção do racismo institucional, estimulando a participação das organizações da sociedade civil no debate sobre políticas públicas racialmente equitativas (Decreto nº 24.301 da cidade do Recife, de 29 de dezembro de 2008).

As ações desenvolvidas pelo programa acima citado no Recife configuram-se fundamentais para o aprofundamento do debate e para a construção de uma agenda municipal de políticas intersetoriais voltadas para o enfrentamento do racismo. Neste sentido, as secretarias formaram equipes específicas, que elaboravam planos de ação setoriais e planejavam coletivamente. Ao longo de 2004, foram realizadas diversas reuniões entre essas equipes e representantes dos movimentos sociais e do Ministério Público, formando a partir daí o GT Racismo. A partir do aporte e das discussões realizadas pelo GT Racismo, e dos planos de ação das secretarias que o compõem, no ano de 2005, as ações do PCRI começaram a ser estendidas ao grande público, projetando, ainda que de forma modesta, a agenda de políticas de promoção da Igualdade Racial.

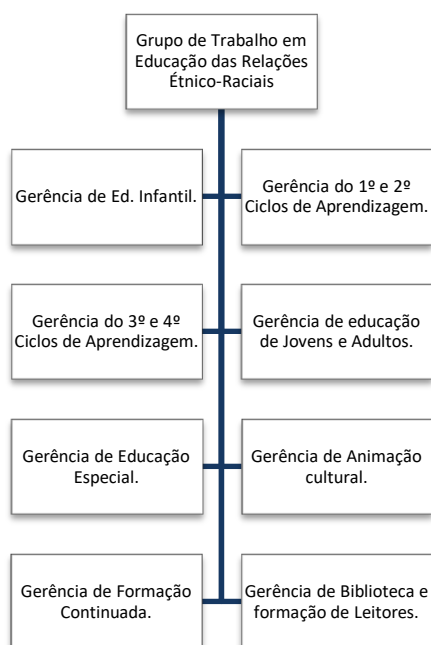
No âmbito educacional, a Lei nº 10.639/2003 ainda era desconhecida pela maioria dos educadores, o que dificultava a efetivação da mesma. Como resposta a essa realidade e sob influência das ações do PCRI, é criado o GTERE (Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais), através da Portaria nº 489. A referida Portaria, divulgada em Diário Oficial do dia 21 de março de 2006 (Anexo 2) e emitida pela Secretaria de Educação, na pessoa de Maria Luiza Aléssio, informa sobre a organização do Grupo, suas atribuições, e sobre a composição do mesmo, que deve contar com 03 (três) membros da coordenação do PCRI em educação e 12 (doze) representantes das diversas gerências e Diretorias da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. O documento determina sobre a coordenação executiva do grupo, que deve ser assumida por um representante da equipe base do PCRI do Setorial Educação; orienta sobre a elaboração de um regulamento interno que especifique o funcionamento do grupo, a organização e a forma de trabalho do mesmo; e ainda estabelece que a infraestrutura e o apoio administrativo para o funcionamento do GTERE são de responsabilidade da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer.

Na gestão João Paulo, os setores da Secretaria de Educação eram organizados da seguinte forma:



**Organograma elaborado pela autora a partir da coleta de dados, 2019.**

Neste período, o GTERE era composto por representantes de diversas gerências e atuava diretamente ligado à Diretoria de Ensino e Formação Docente.



**Organograma elaborado pela autora a partir da coleta de dados, 2019.**

Além dos Grupos de Trabalhos (GT's) foram criados alguns conselhos, tais como o Conselho Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (CMPPIR). O referido Conselho foi criado em 2007, através da lei nº 17.311, que dispõe sobre a criação do órgão colegiado, e suas finalidades: fortalecer a luta contra o racismo e o preconceito baseado em raça ou etnia, através de acompanhamento, monitoramento e fiscalização; além de propor ações afirmativas de promoção da igualdade racial, com vistas à ampliação da participação popular e do controle social.

Ainda em 2008, a rede de ensino estava tão empenhada em fazer valer a lei 10. 639/03 que, através de propositivas do GTERE, além de fomentar debates sobre as questões étnico-raciais, contemplou a temática em seus diários de classe, que passaram a conter um item específico sobre isso, inserindo, inclusive, esse ponto nas vivências formativas com os educadores, como podemos observar na seguinte fala:

“(…) Nós construímos os diários de classe. Então, os diários de classe tinham, na sua capa, como se fosse uma diretriz do que é que a partir daquele momento, se defendia, e se faria, com relação à lei 10. 639” (Respondente 4).

Dos nossos oito entrevistados, três não responderam às questões referentes a esse momento, pois não atuavam na gestão no período, e cinco deles relatam o contexto mobilizador que unia governo municipal, sociedade civil e organizações diversas para o desenvolvimento de debates e ações afirmativas nesse sentido, como pode ser observado nas falas a seguir:

“(…)Na época muitos dos militantes do movimento negro acessaram cargos gestores. (...) E, se tinha uma ligação com outros integrantes do movimento negro no país” (Respondente 4).

“(…)Existia também essa articulação pra além da secretaria (de educação). Isso era uma diretriz que vinha da gestão municipal, como um campo de prioridade (...) Existia um reconhecimento dos movimentos sociais, das organizações sociais” (Respondente 3).

“(…)Foi um momento muito bonito, porque a gente envolveu não só a secretaria de educação, mas todas as outras secretarias que trabalhavam na mesma linha, pra interagir com a educação. O movimento negro, incluímos todo mundo. Também tinha coisa fundamental: que era o apoio do MEC, através da SECAD (que depois virou SECADI), que apoiava a formação (...)a SECAD dava todo o apoio pra gente. Mandava pessoal, mandava gente. E a gente tinha o apoio, inclusive, da linha político-pedagógica, pra não ter risco de errar. A gente também tinha uma vantagem de já ter uma prefeitura com um projeto sendo implementado institucionalmente” (Respondente 2).

“(…)Nessa gestão do PT, você tinha muita ação, você tinha muitos projetos, potencializavam os grupos, os trabalhos educativos de vários aspectos” (Respondente 6).

“Esse período, eu acho que foi bem produtivo, bem intensificado. A gente via mais coisas acontecendo (...) Diversos membros do GTERE já eram militantes de movimentos sociais” (Respondente 1).

Ao analisarmos a fala dos sujeitos que atuaram na Secretaria de Educação de Recife e no GTERE entre os anos de 2005 e 2008, percebemos que os mesmos destacam as várias iniciativas políticas e organizacionais que favoreceram a execução de diversas ações para implementação da Lei 10. 639/2003. Os relatos destacam o perfil democrático e participativo que caracterizou o período, a existência de diálogo com os movimentos sociais e com as universidades e o desenvolvimento de ações que fortaleceram a educação das relações étnico-raciais e incentivaram o debate sobre a temática, dentre elas a formação continuada de professores. Os debates globais sobre o combate ao racismo e à discriminação racial, o PCRI, coordenado pela ONU, os debates nacionais, que instituíram legislações específicas para a temática, e os debates locais, fomentados pelo movimento negro, do qual alguns dos seus representantes passaram a ocupar espaços no governo municipal, constituíram o *Contexto da Influência* social e política e da produção de textos que promoveram no Recife a política educacional das relações Étnico-raciais na rede municipal na gestão JP. Este movimento instituiu o GTERE que foi o espaço na secretaria de educação que originou projetos e normativas que garantiu a efetivação das políticas nas práticas pedagógica dos educadores (*Contexto da Prática*). A base teórica sobre o “Ciclo da Política” de Ball, Bower e Gold (1992), nos possibilitaram entender este movimento no contexto das políticas afirmativas no Brasil e mais especificamente na rede municipal do Recife

Finalizada a gestão João Paulo, a cidade de Recife elege João da Costa Bezerra Filho, que atuou como chefe da gestão municipal entre os anos de 2009 até 2012. Apesar da representação política do referido prefeito ser da mesma linha partidária da gestão anterior, o período acima citado não apresenta cenário significativo no desenvolvimento de políticas afirmativas, tampouco voltadas à formação docente para a temática étnico-racial, como podemos observar nos relatos a seguir:

“Na gestão João da Costa, demos continuidade ao trabalho do grupo, mas já estávamos enfraquecidos. Muita gente já não fazia mais parte da equipe. A articulação com os movimentos sociais também diminuiu. Fizemos algumas coisas, mas... Assim... Era muito incipiente” (Respondente 5).

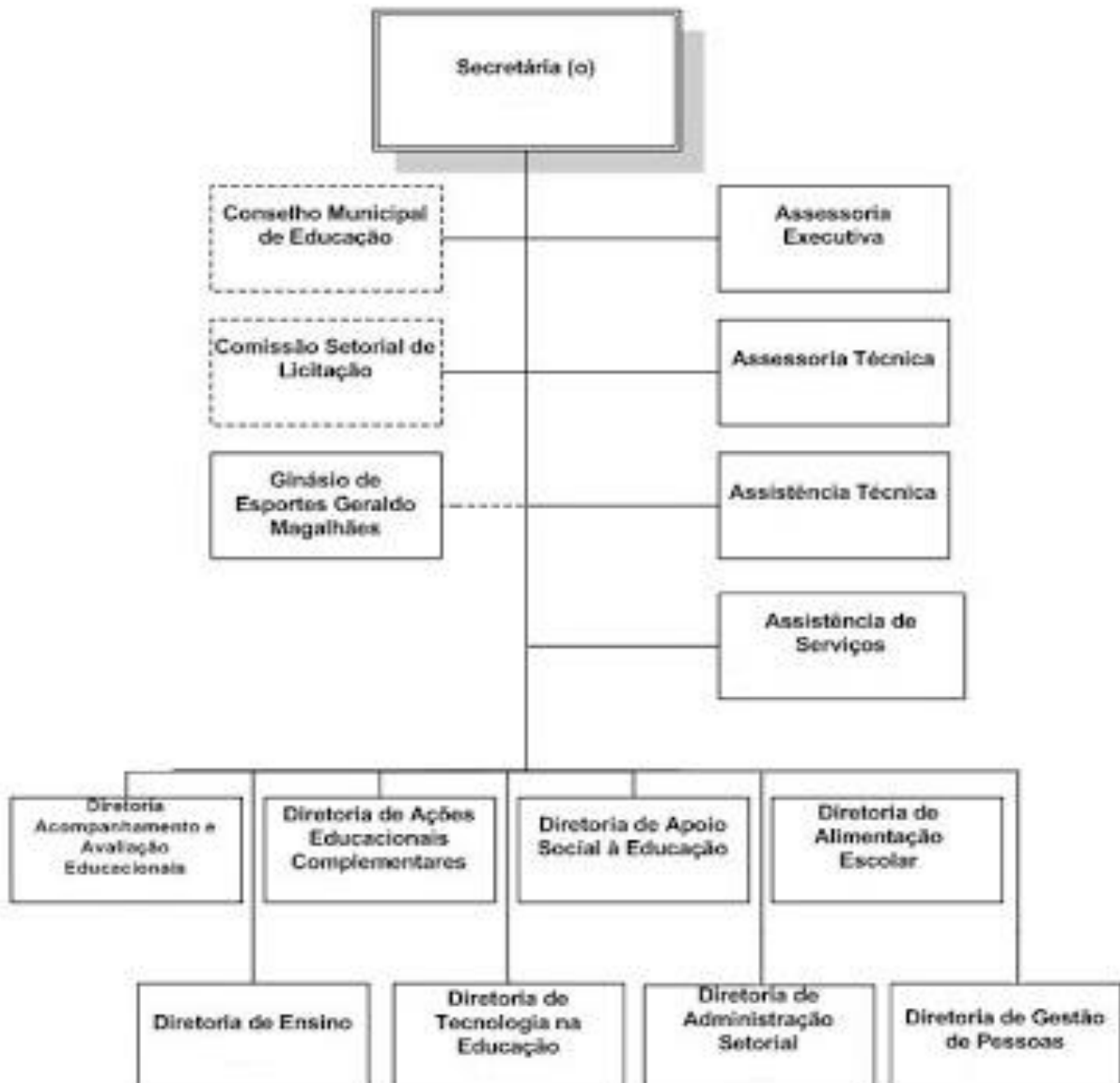
“Participamos da escrita do caderno teórico metodológico em 2012, analisamos os livros didáticos, fizemos algumas formações, mas já sem muitas forças e sem muitos componentes. A ideia estava mantida, mas não se forjou um plano. Um plano de implementação da lei, nem de promoção de igualdade racial” (Respondente 6)

A gestão João da Costa deu continuidade a proposta política, mas no *Contexto da Prática* as ações eram tímidas e incipientes. Não havia protagonismo para a educação das relações étnico raciais. Por esse motivo, não nos deteremos ao referido período.

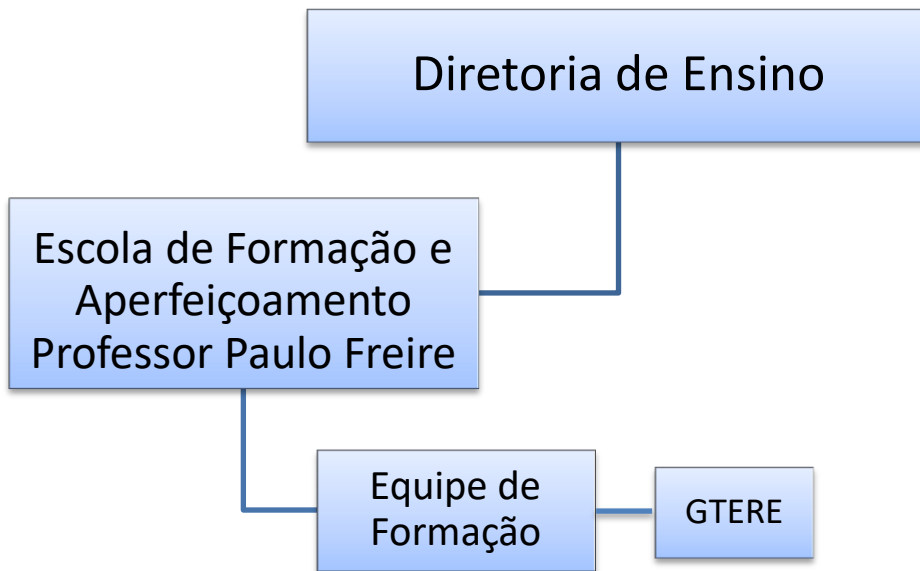
Em 2013, ano em que a Lei nº 10. 639/2003 completa dez anos, e o cenário educacional efervesce de debates sobre a importância, a efetivação, os avanços e limites da lei, Geraldo Júlio de Mello Filho, filiado ao Partido Socialista Brasileiro-PSB, é eleito prefeito da cidade do Recife, assumindo a gestão municipal e permanecendo na mesma até o presente momento. Na gestão GJ, são realizadas várias mudanças na configuração da Secretaria Municipal de Educação, dentre elas, a inauguração do Centro de Formação Professor Paulo Freire (hoje, Escola de Aperfeiçoamento e Formação Professor Paulo Freire), lugar para onde foi transferido o Grupo de trabalho denominado GTERE, no período. A gestão municipal publica uma Instrução Normativa (nº 13/2015) que rege a política de formação dos professores na rede municipal, e lança os Cadernos de Políticas, que divulgam essas políticas para os níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais e finais) e modalidades de ensino. O organograma da Secretaria também sofre alterações, e os seus setores passam a se organizar da seguinte forma:



**Prefeitura do Recife**  
**Secretaria de Educação, Esporte e Lazer**



Fonte: <http://www.recife.pe.gov.br/educacao/perfil.php>



**Organograma elaborado pela autora a partir da coleta de dados, 2019.**

O GTERE deixa então de atuar diretamente na Diretoria de Ensino, e passa a fazer parte da Equipe de Formação da Escola de Formação de Aperfeiçoamento Professor Paulo Freire, que por sua vez, está subordinado à Diretoria de Ensino. Tal alteração revela que os Grupos de Trabalhos vão perdendo cada vez mais espaço na atual configuração da Rede de Ensino.

Em nossas entrevistas, dos oito sujeitos entrevistados, três deles não relataram sobre a gestão GJ, por não atuarem mais na Secretaria de Educação desde que o mesmo assumiu a gestão. É recorrente em suas falas que o período atual caracteriza-se por falta de iniciativa política para fomentar debates sobre as temáticas de raça e etnia, como percebemos nas falas abaixo:

“(…) A gente teve, no período Geraldo Júlio, muita dificuldade de vivenciar algumas situações. Caminhada, acabou (aqui a entrevistada se refere à Caminhada que acontecia anualmente, no mês de novembro, em culminância ao dia da Consciência Negra). Não fizemos mais. Socialização de experiências, a gente ainda conseguiu um tempo, no seminário da rede, mas depois acabou (….) a gente perde mais esse contato direto com a escola” (Respondente 1)

“É uma gestão que separa em pedaços e não junta mais (….) É fragmentação, a falta de intersetorialidade... isso é o racismo estrutural, que se materializa como racismo institucional” (Respondente 6)



“Essa gestão orienta-se a partir do mito da democracia racial. Então a dificuldade que a gente tem de avançar, nessa perspectiva de romper acerca desse mito, é ainda esse olhar, ainda romântico, que a gente consegue ver pretos, pretas e indígenas, e a gente consegue viver uma relação harmoniosa, que é todo mundo igual. (...) Esse mito que não é só na educação, mas em toda sociedade” (Respondente 5)

“Se as pessoas tivessem se convencido do que é uma educação das relações étnico-raciais, se as pessoas tivessem se convencido da importância de lutar contra o racismo e as desigualdades, os brancos não continuariam mandando lá. E continuam. E ainda vão continuar por um longo tempo! Porque na verdade, eles dão a gente algumas brechas, mas até aqui. Daqui pra lá você não passa!” (Respondente 4)

Essa desvalorização do debate sobre ações afirmativas por parte da atual gestão, torna-se mais evidente na fala de uma de nossas entrevistadas, representante da atual gestão municipal:

“(...)Eu percebo um esforço da secretaria de educação de dar continuidade, de fazer acontecer. Até porque é lei. Não é por benesse. Mas eu vejo que existe uma necessidade de resposta, e que é cobrado pela sociedade, por isso que a gestão precisa dar essa resposta, independente de vontade, mas é compromisso mesmo. Mas veja, (...) Não tem como isolar. “Vou trabalhar somente identidade de gênero, identidade étnico-racial(...)Então, não se trata de segregar, mas de considerar tudo isso que é demanda social que está presente na escola” (Respondente 7).

Observa-se, através da fala da Respondente 7, de que o debate sobre temáticas étnico-raciais não se configura relevante, e sim como mais uma das tantas pautas emergentes na escola. A opinião supracitada reproduz a compreensão dos que lideram a educação no município. Esse olhar generalizado por parte da gestão municipal ratifica as falas dos Respondentes 1, 5 e 4, que denunciam a dificuldade no desenvolvimento de ações voltadas à temática, pelo fato das questões de gênero, raça e classe não serem consideradas tão importantes pela gestão, que interpreta as relações raciais como iguais e contribuem para a manutenção do racismo institucional.

Tais compreensões nos levam à reflexão acerca do racismo institucional, que ocorre em instituições (públicas ou particulares), na maioria das vezes, de forma implícita, e reproduz o sistema de desigualdade baseado em raça. Muitas vezes, é interessante manter o processo de subalternização das pessoas negras em favor do grupo hegemônico, sendo essa uma das maiores dificuldades de superação da discriminação racial, uma vez que é preciso que alguns reflitam sobre seus privilégios em favor do coletivo.

A lógica do “mito da democracia racial”, que estipula à sociedade brasileira uma única identidade, é racista e perversa, e também contraria a perspectiva da educação plural prevista na legislação e nas políticas. Isso porque o Brasil é um país diverso em aspectos econômicos, sociais, regionais, étnicos, religiosos, etc. Não é possível “enquadrar” a sociedade brasileira

em um único grupo social, pois há inúmeros grupos sociais em nosso país, que são frutos das relações entre as raças constituintes da população. Enveredando nessa discussão, destacamos alguns autores que abordam sobre esse ideário: Silva (1995), Botelho (2000), Gomes (2005), Munanga (2005), Cavaleiro (2006), dentre outros, nos chamam a atenção para esse mito que diz que a sociedade brasileira é composta por uma homogeneidade em que não existem entre grupos étnico-raciais diferenças sociais, raciais e de direitos, ocasionando assim, uma falsa harmonia entre as raças.

O mito da democracia racial pode ser compreendido então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil com fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceito e discriminações, constituídas sobre esse grupo social (GOMES, 2005, p. 57)

Talvez esse mito seja aceito com facilidade pela sociedade brasileira porque não se opõe às verdades estabelecidas, e sabe-se que muitas dessas verdades não são reais. E quando se concorda com o distanciamento existente entre o discurso e a realidade, coloca-se em xeque toda uma estrutura de dominação.

Desconstruir esse mito, e contemplar essa diversidade de elementos constitutivos da sociedade brasileira requer, por parte do sistema educativo, total engajamento com as dinâmicas que envolvem essas relações e o desenvolvimento de ações pedagógicas que combatam as práticas racistas que ocorrem afetando estudantes negros, indígenas, mas também o conjunto da sociedade que segue ainda afastada de conhecimentos e créditos sobre suas origens.

Este novo ciclo de gestão caracteriza-se por desenvolver alguns textos que normatizam as políticas educacionais na rede de ensino, dentre elas, a política de formação de professores, assim como aponta uma reorganização (em ciclos) nas formações docentes, especificando os encontros formativos de acordo com as etapas e modalidades de ensino, como pontua instrução normativa nº 13 / 2015, em seu Artigo oitavo:

“A formação será dividida nas seguintes fases:

I - Formação de Entrada na Rede: o professor ingressante será integrado à Política de Ensino e de Formação da Rede Municipal de Ensino do Recife, num programa que contemplará os princípios pedagógicos, avaliativos, normativos e as ações em curso na rede, com carga horária mínima de 100h/a.

II-Formação Continuada ou Permanente:

- a) Na 1º etapa, que terá início após o cumprimento da carga horária da Formação de Entrada, o professor participará de ações formativas que estarão centradas no desenvolvimento profissional através de uma abordagem reflexiva, pautada no saber científico, vinculada à técnica e às tecnologias, aplicada à educação por etapas e modalidades, com carga horária de 50h/a anuais para Educação Infantil, Educação Fundamental Anos Iniciais e EJA fase I, e de 100h/a anuais para Anos Finais e EJA fase II” (Art. 8º, Cap. III, Seção I)

Essa gestão, entretanto, retrata inconsistência no fomento de debates sobre as temáticas de raça e etnia, arrefecendo na prática a implementação de políticas de cunho afirmativo, assim como o trabalho do GTERE.

Estabelecendo uma análise comparativa sobre os contextos políticos e sociais das gestões analisadas nesta pesquisa, observamos que a atuação política e social no debate sobre questões étnico-raciais se deu de formas distintas. A Gestão JP oportunizava o debate, o desenvolvimento e o fortalecimento de ações políticas e práticas para a temática étnico-racial na educação municipal, tendo como parâmetro a lei 10.639/2003 e as orientações do PCRI que culminou na criação do GTERE. Já a Gestão GJ, reformula o processo formativo dos docentes da rede, porém não contempla de forma efetiva essa temática. Em contrapartida, a atual gestão alega avançar na produção de documentos normatizadores (a instrução normativa 013/2015 e os cadernos de políticas 2015/2016), que dispõem sobre a política do município para os diferentes níveis e modalidades de ensino ofertadas pela rede, e abordam a temática étnico-racial, ainda que de forma incipiente, como veremos mais adiante.

Compreendemos que as políticas e práticas desenvolvidas na Gestão JP, foram norteadas pelas diretrizes nacionais no tocante a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena e toda a estrutura montada pelo MEC para efetivação dos objetivos, assim como permeadas pelo diálogo constante com a sociedade civil e várias organizações, dentre elas o Movimento Negro, que contribuiu efetivamente na reivindicação de políticas sociais voltadas às minorias, estimulando, sugerindo e instigando para a implementação de políticas afirmativas, dentre elas as políticas de formação docente para as questões étnico-raciais. Em Recife, esses movimentos atuaram dentro e em torno de partidos políticos e do governo para legitimar e formar um discurso político e afirmativo.

Em relação à gestão Geraldo Júlio, podemos inferir que houve um investimento na educação na perspectiva do “Novo Gerencialismo”. Sob influência dos princípios neoliberais da eficiência, da eficácia, racionalidade técnica e através do estabelecimento de normas, a gestão GJ estabelece um modelo de organização, de gestão e de controle da política de formação de professores que atua numa lógica produtivista de desempenho e numa cultura gerencialista, apoiando os insumos que são demonstrados para melhorar os resultados.

“A avaliação passou a constituir-se em um mecanismo central de regulação, fornecendo indicadores que são utilizados nos estabelecimentos de metas de gestão e influenciando sobre os currículos e as formações docentes. O argumento central utilizado por essas políticas tem sido de fornecer um indicador de qualidade do ensino que possa ser apropriado pela sociedade, a fim de permitir a mobilização dos diferentes agentes escolares para que as práticas sejam ajustadas com o objetivo de melhorar os resultados (...) Contudo, ao adotarem os sistemas de avaliação como

parâmetro das políticas educacionais, definindo em alguns casos até mesmo a distribuição e destinação dos recursos públicos, os governos acabam por legitimar suas escolhas político-ideológicas por meio da racionalidade técnica” (Oliveira, 2015, p. 16)

Podemos entender que o modelo adotado pela gestão Geraldo Júlio possui estratégias e agendas permeadas pelas racionalidades, concepções e práticas pedagógicas do novo gerencialismo, que regula a educação na perspectiva dos resultados passíveis de mensuração. Os índices, a busca por resultados e o progresso, vinculado à eficácia e uma prática de ranqueamento na rede, resumem de certa maneira os principais argumentos que sustentam a política educacional do governo em questão.

### **5.3 A Política de Formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais - Normatização, Aplicabilidade e Desafios**

Essa categoria se refere à política de formação docente para a educação das relações étnico-raciais da Rede Municipal do Recife, aos textos políticos produzidos, assim como à aplicabilidade das políticas e seus desafios, nos períodos delimitados em nossa pesquisa. Como exposto anteriormente, delimitamos, portanto, nossa análise a partir da criação do GTERE, até o ano de 2018. Isto não significa que nos anos anteriores não havia debates sobre a temática, ainda que de forma pouco expressiva. Para uma melhor compreensão dos dados e das análises, nos deteremos a cada gestão e suas especificidades, de modo separado.

- **Gestão João Paulo**

No que diz respeito à gestão João Paulo, dos oito participantes da nossa pesquisa, apenas dois deles não responderam sobre a mesma, por não atuarem na rede no referido período. No que diz respeito à normatização, os respondentes citam a Portaria que cria o GTERE, e as diretrizes acrescentadas pela Secretaria de Educação, nos Diários de Classe da rede municipal, que recomendavam o trabalho pedagógico voltado à temática étnico-racial, como trata o trecho abaixo:

“(...) Nós construímos os diários de classe. Então, os diários de classe tinham, na sua capa, como se fosse uma diretriz do que é que a partir daquele momento, se defendia, e se faria, com relação à lei 10. 639” (Respondente 4)

Além dos documentos acima citados, havia na Rede Municipal uma política de formação docente. Contudo, a mesma não foi citada pelos entrevistados, que, em sua maioria, chama a atenção para a decisão política de desenvolver as ações com base nas orientações do PCRI, como pode ser observa-se nas falas abaixo:

“Na verdade, o que existia na prefeitura, que foi iniciado em 2004, era o Programa de Combate ao Racismo Institucional, em parceria com om PNUDE e um organismo

da Inglaterra (Ministério do Governo Britânico para o Desenvolvimento Internacional), então teve um financiamento e lançou. E nesse programa, todas as secretarias deveriam fazer parte (...) Então a gente começou. E a ideia foi muito legal, de formar um grupo de trabalho pra o combate do racismo na rede (...) Basicamente, fazendo um levantamento de que experiências exitosas já existiam na própria rede, e fazendo um projeto mesmo. Porque naquela época, a gente já tinha a lei 10.639, que também colocava como uma das obrigações da gente fazer a formação de professores para a implementação da lei, da história africana (Respondente 2)

“Tinha sido uma deliberação da gestão da gestão municipal, em dar essa prioridade [à temática étnico-racial]. Não era só porque era uma questão legal. A gente sabe que dependendo de qual orientação política, dependendo das prioridades estabelecidas, você pode ou não implementar ou dar direcionamentos diferentes para a implementação” (Respondente 3)

São, portanto, as direções do PCRI que influenciam e direcionam as ações políticas educacionais voltadas para a temática étnico-racial na Rede Municipal de Recife no período da gestão João Paulo.

No que diz respeito à aplicabilidade das políticas, as entrevistas nos trazem elementos que apontam como a Secretaria de Educação organizava e desenvolvia algumas ações políticas:

“Na secretaria de educação, nós fizemos uma série de processos formativos de sensibilização de gestores, de professores, de estudantes, de familiares, e assim... fizemos um curso específico para 250 professores, que ocorreu em sete sábados, com esses militantes do movimento negro. (...) Fizemos um concurso, para ver os professores que, independente de lei, independente de processo formativo, já levavam uma discussão da educação das relações étnico-raciais. Apareceram dezessete professores, três receberam prêmios, tiveram um livro publicado com o relato das suas experiências, fizemos aquela caminhada das escolas municipais descobrindo-se negras. E, pra fechar, com chave de ouro, nós instituímos o GTERE. Batizado por mim, como um Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais” (Respondente 4)

Dentre as diversas ações organizadas e desenvolvidas pela rede municipal na gestão JP, destacam-se as caminhadas “As Escolas do Recife descobrindo-se negras”, que mobilizava centenas de estudantes pelas ruas do Centro do Recife, e a publicação de um portfólio pedagógico, com o mesmo nome, lançado em 2008 com sistematização das práticas das professoras das escolas da rede municipal e diversas fotografias, visando documentar os projetos didáticos exitosos e valorizar os relatos e as produções dos estudantes:

“(...) Tinha mostras culturais, individualmente nas escolas, mas tinha também aquelas ações que eram desenvolvidas pela secretaria, no sentido dos intercâmbios (...)Tinha os seminários (...) gente tentava ir fazendo focalizações e fazendo com que as coisas circulassem também!(...) Uma ação que eu me envolvia muito diretamente era na caminhada do 20 de novembro” (Respondente 3)

“(...) A professora Auxiliadora Martins já tinha essa vivência do passado, da caminhada dos estudantes “Descobrindo-se negras”, e traz para o município de

Recife, e a gente mobiliza para o mês de novembro. Nas caminhadas... eu acho que a gente tinha em torno de mil estudantes” (Respondente 5)

“(...) Tinha uma produção anual, de experiências de professores de todas as etapas da educação básica, e teve um ano que a gente fez um concurso” (Respondente 5)

“(...)Tínhamos temporadas de intercâmbios entre grupos que tinham essa matriz africana e que são muito fortes na vivência cultural, nas experiências culturais” (Respondente 1)

Neste período, o conceito de formação foi ampliado, e além das trocas de experiências nos encontros convencionais, as idas ao teatro, cinema, e outras atividades propostas passaram também a configurar-se vivências formativas, como observa-se na seguinte fala:

(...) Uma coisa que a gente fez nos últimos anos, foi uma coisa chamada Conexão 17  
(...)A gente ocupava a cidade com os professores indo para teatros, cinema, museus... Então assim, era um dia cultural para os professores. Fazia parte da formação” (Respondente 3).

Destacam-se nas falas dos entrevistados aspectos que apresentam envolvimento por parte da equipe no desenvolvimento de atividade que contemplassem a temática étnico-racial, assim como do estímulo para a realização das mesmas nos espaços escolares. Deste modo, as questões étnicas e raciais foram ganhando espaço nas atividades formativas dos docentes e dos discentes. Um fator que contribuía positivamente era o fato das gerências educativas estarem integradas ao GTERE, uma vez que cada uma delas tinha uma representante no referido grupo de trabalho, como podemos observar nas falas a seguir:

(...) A gente apoiava as iniciativas que as escolas tinham de tratar essa temática.(...) Mostra de dança afro, no mês da consciência negra, mostra cultural do programa de animação cultural... então tinha várias ações acontecendo. E a gente procurava sempre disponibilizar material (Respondente 3)

(...) O processo Inter setorial que a Secretaria e o GTERE tinha potencializava essas ações. Todo mundo sabia o que estava acontecendo (Respondente 6)

(...) As ações deram conta do objetivo da formação de professores para as relações étnico-raciais. Houve um reconhecimento da negritude das escolas do Recife, como nunca antes, sabe?(...) a gente sentiu muita alegria de ver que o que tinha feito como formação de professores teve um resultado evidente (Respondente 2)

No que diz respeito aos desafios encontrados pela gestão JP para o desenvolvimento das políticas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, seis dos nossos oito entrevistados se posicionaram (os outros dois não atuavam na rede nesse período). Dos fatores listados como desafiadores no desenvolvimento de políticas de formação para a temática étnico-racial, nos deparamos com diversas situações relatadas pelos respondentes: desde a crença de grande parte da população acerca da ilusória democracia racial, a qual já discutimos anteriormente, a falta de compreensão por parte das pessoas no que diz respeito ao racismo estrutural e seus danos e o preconceito religioso, como trazem as seguintes falas:

“A maior dificuldade encontrada é que muitas pessoas ainda acreditam no mito da democracia racial, e defendem que não existe racismo no Brasil, e que o que a gente coloca, é vitimismo, é achismo, é ‘mi mi mi’. (...) Quando um gestor ou gestora, um professor ou professora (...) não compreende que o racismo é uma ideologia, é um processo de dominação de um povo, é um processo histórico que alimenta e retroalimenta o capitalismo, e que se nós não atuarmos no sentido educativo, no sentido do combate, nós vamos querer manter determinada população, toda vida, numa situação de opressão, numa situação de dominação (...) essa consciência que as pessoas não têm do racismo, e da estrutura social. Isso, no processo formativo e o contexto político e econômico da secretaria de educação (...) fazer uma ação ou outra efetivamente (...) não era algo que partisse dessas pessoas, porque são pessoas brancas e dificilmente vão compreender o que é o racismo como nós compreendemos (...) (Respondente 04)

“Algumas diretoras de escolas que eram evangélicas não gostavam da história do maracatu, da capoeira..... Como lidamos com as resistências? diálogo, bastante forte. E uma certa firmeza de que era uma política institucional e que ia ser implementada! E através do incentivo”(Respondente 2)

Aqui temos narradas algumas das dificuldades que o GT tinha (e ainda tem) de efetivar uma política em ação a partir de elementos que são subjetivos, como a crença numa democracia racial inexistente, ou na discriminação de credos. Tais falas nos remetem ao que Ball nos apresenta, em suas reflexões sobre o Ciclo das Políticas (2011), que no contexto da prática a política pode ser mudada por diversos fatores.

A carência de recursos por parte dos membros do GTERE para desenvolver atividades diversas, e as formas de articulação da rede municipal para incentivar e garantir a frequência dos docentes nos momentos formativos também foram citadas pelos entrevistados como desafios para a aplicação das políticas;

“(...) Você tem o GTERE, mas pergunte quanto de verba o GTERE tem pra atuar? Nenhuma. E o que é que se faz sem dinheiro? Então você tem que estar mendigando, você tem que estar esmolando, tem que estar lembrando que precisa fazer formação, tem que estar lembrando que precisa comprar material didático” (Respondente 01)

“...Como a secretaria tinha um volume muito grande de ações, nem tudo era pra todo mundo. Então eu acho que essa era uma das queixas que GTERE tinha, com relação à direção que a gente dava, no sentido de dizer que nem toda ação que o GTERE tá propondo, eu posso mobilizar toda a rede, né?” (Respondente 03)

A ausência de implementação de um plano de igualdade racial que garantisse continuidade às ações ainda foi citada por um dos respondentes como um desafio para a aplicabilidade das políticas, chamando nossa atenção para essa lacuna na manutenção das políticas implementadas: “(...) A gente tinha muita ação, mas não se forjou um plano. Um plano de implementação da lei, nem de promoção de igualdade racial” (Respondente 06)

As questões supracitadas apontam alguns entraves/dificuldades que interferiram no desenvolvimento das políticas de formação docente para as relações étnico-raciais no município. Apesar das iniciativas e da política proposta pela Secretaria Municipal no período, os relatos apontam desafios de diversas ordens que interferiram no processo de desenvolvimento das ações. Mostram também que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas; e ainda, que os atores envolvidos no processo de atuação das políticas não atuam como “meros implementadores” das políticas; uma vez que os mesmos têm o controle do processo (MAINARDES, 2018).

Entendemos então, que a rede municipal de Recife na gestão JP, período de criação do GTERE, influenciada pelo PCRI, retrata iniciativas políticas e organizacionais que favoreceram a execução de diversas ações para implementação da Lei 10. 639/2003, tais como: a instituição do GTERE, o desenvolvimento de vivências formativas mobilizadoras, de modo articulado com os movimentos sociais e universidades; o incentivo e a documentação de práticas pedagógicas que fortaleciam o debate sobre a educação das relações étnico-raciais.

As ações supracitadas condizem com as orientações do PCRI e dos objetivos político-educativos presentes no Relatório de Gestão da Secretaria de Educação no período. Contudo, nota-se que algumas diretrizes da política de formação não foram contempladas em sua totalidade, tais como o não fortalecimento das redes de comunicação e de circulação de conhecimentos entre educadores, assim como não foi possível assegurar que os projetos desenvolvidos possuíssem caráter coletivo e articulado, como previa o objetivo. Destacamos ainda o não desenvolvimento de um Plano Municipal de Igualdade Racial, tão defendido pelos que compunham a gestão, como uma forma de garantir que as políticas conquistadas não sofressem retrocesso no futuro.

### **Gestão Geraldo Júlio**

No que diz respeito à normatização, à aplicabilidade políticas educativas voltadas à questão étnico-racial da gestão Geraldo Júlio, e aos desafios encontrados para o desenvolvimento das mesmas, apenas cinco dos respondentes da nossa pesquisa responderam às questões que contemplavam esse período. Os demais não responderam pelo fato de não mais atuarem na Secretaria de Educação nessa gestão.

Sobre a normatização das políticas, os respondentes citam os Cadernos de Políticas e a Instrução nº 13/2015:



“(...) Discutimos a sistematização da nossa ação para a política de ensino, na verdade, desde 2012. A escrita da gente começou em 2012 (...) e em 2014 a gente dá continuidade. Aí a gente já escreve para todas as etapas, a gente consegue organizar um texto pra educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e educação especial. Aí você vai ter a discussão em cada etapa dessa modalidade da educação básica” (Respondente 05)

“Nos nossos Cadernos de políticas, você vai encontrar relações étnico-raciais nos livros de educação infantil, do ensino fundamental, de educação inclusiva, de educação de jovens e adultos (...)” (Respondente 07)

“No currículo da rede municipal de ensino (...) está presente essa questão do estudo das relações étnico-raciais (...) o currículo (...) tem um dos eixos que é o eixo da diversidade. E dentro do eixo da diversidade, as relações étnico-raciais estão configuradas (...) uma das ações é ter isso no currículo. Isso já é algo que vai nortear as ações nas escolas. Independente da ação do GTERE ou da escola de formação” (Respondente 07)

“Eu acho que o elemento fundamental desse sistema, é a nossa política de ensino. Esse é um documento muito respeitado pela rede, porque foi feito pela rede. Ele foi construído a muitas mãos, foi um trabalho longo, porque se respeitou e se buscou a todo momento a participação dos professores (...) Nesse documento (a política de ensino) a gente tem princípios e eixos que perpassam nossa política racial, de gênero, democrática, de diversidade, de meio ambiente, tecnologia... que a rede reconhece e que a rede valoriza. Então eu acho que é um dos elementos centrais pra que isso se reverbere na fala do professor, na escola e na sala de aula (...) Existe isso nesse documento de concepção. [aqui o Respondente refere-se à temática étnico-racial] (Respondente 08)

(...) Isso está no currículo. Isso é acompanhado pelo Diário de Classe, isso está nas formações. É... Assim que a gente implantou a política de ensino, o primeiro ano de formação foi toda focada na política de ensino. A política de ensino foi montada em 2014. Então em 2015 a formação foi toda voltada para a política de ensino. E depois, a partir de então, a gente oficializou o Grupo de Trabalho” (Respondente 08)

São, portanto, os documentos acima citados que influenciam e direcionam as ações políticas educacionais voltadas para a temática étnico-racial na Rede Municipal de Recife no período da gestão Geraldo Júlio. A nova portaria do GTERE é citada, mas não com a mesma importância dos Cadernos de Políticas e da Instrução Normativa, que rege a política de formação dos professores na rede municipal (já citada anteriormente).

Ao analisarmos as falas acima, percebemos que os Respondentes 7 e 8 (representantes da atual gestão da Secretaria de Educação) apresentam com entusiasmo o documento minuciosamente elaborado, que contempla, ainda que de forma superficial, a temática étnico-racial. Contudo, os dados analisados ao longo da pesquisa apontam que, apesar de ser contemplada na Instrução Normativa, as questões referentes à raça e etnia ainda não são discutidas de forma constante no contexto da prática, o qual nos deteremos posteriormente. Chamamos a atenção ainda para a perda de autonomia por parte do GTERE, após a publicação da nova portaria, que determina que o grupo de trabalho deverá atuar apenas na formação docente. Essa desatenção pelo GTERE também é evidenciada na fala da

Respondente 07, quando diz que “independente do GTERE, a temática está contemplada no currículo da rede”.

Os elementos teórico-epistemológicos dos Cadernos de Política e da Instrução nº 13/2015 abordam que os referidos textos políticos normatizariam a Política curricular e formativa da rede municipal e contribuiriam para o favorecimento da construção de conhecimentos sobre a história e cultura africana e indígena, a contribuição para a prevenção e o enfrentamento do racismo e discriminação, a discussão da diversidade e ênfase nas relações humanas. Contudo, ao abordarmos sobre a aplicabilidade dessas políticas, próximo quesito a ser analisado, veremos que os dados trazidos pelos entrevistados nas falas acima, e nas falas que ainda serão apresentadas, apontam algumas incompatibilidades entre a normatização e interpretação das formas de implementação das políticas, por parte dos sujeitos envolvidos, nos diferentes espaços; dificuldades, conflitos e tensões entre as interpretações; as relações de poder, as formas de criação, reprodução e os silenciamentos.

No que diz respeito à aplicabilidade das políticas, as entrevistas nos trazem alguns elementos que apontam como Secretaria de Educação organiza e desenvolve algumas ações políticas. Todavia, os dados sobre essa questão são escassos, reflexo do que vem sendo desenvolvido na rede na gestão GJ. Dos oito respondentes, apenas três responderam. Dois membros do GTERE e a gestora da Escola de Formação e Aperfeiçoamento Professor Paulo Freire. Quatro respondentes não opinaram por não atuarem mais na gestão atual, e um respondente (o representante da Secretaria de Educação) não soube responder, mas garantiu a existência de ações políticas voltadas à temática étnico-racial. Seguem os relatos:

“De 2014 pra cá, a gente consegue fazer uns alinhavos nessa colcha de retalhos que é o processo de formação por áreas. Quando a gente adentra o centro Paulo Freire, a gente já tem uma ação mais efetiva e tanto de formação e também de reconhecimento. E a gente consegue fazer a atuação, com professores de matemática, com professores de geografia, de língua portuguesa, das ciências. As formações realizadas deram conta, na medida do possível (...)Porque uma formação, duas... não dá pra você aprofundar. A não ser que essa professora tenha interesse vá buscar, fazer uma especialização ou estudar para além, em casa mesmo. Mas pelo menos a gente despertou um olhar” (Respondente 05)

“A gente tem participado de algumas formações com professores. Em 2017, houve um momento de destaque, que foi o trabalho junto ao museu da abolição. Em 2018, a temática étnico-racial ficou restrita basicamente à formação que chamam de diferenciada, que é para professores que têm dois horários na mesma turma ou em turmas similares, para não repetirem a mesma formação (...)A gente está, nesse momento, planejando e fazendo formações para professores de jovens e adultos, à noite” (Respondente 06)

“Se você perguntar: ‘Que público hoje tem formação específica de relações étnico-raciais?’ Específico, a gente tem, esse semestre todo para os professores da educação de jovens e adultos (...) Fora esse grupo, a gente tem a previsão para no segundo semestre a gente ter com as professoras que têm mais de um vínculo com a rede. E

aí elas assistem uma formação voltada ao que elas fazem específico na sala de aula, e aí tem uma formação extra de relações étnico-raciais (Respondente 07)

(...)Um outro segmento que eu não falei foram os anos finais, que aí também entra muito forte, nas formações de história e de geografia, principalmente. Mas não só, porque a gente tem o pessoal de matemática, que trabalha com a etno-matemática, e aí a gente vai...! (...) Algumas ações deram/dão conta sim, pela dimensão e amplitude” (Respondente 07)

Com relação aos desafios encontrados pela gestão GJ para o desenvolvimento das políticas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, cinco dos nossos entrevistados se posicionaram (como dito anteriormente, três deles já não atuam na mais rede nessa gestão). Dos motivos listados como dificultosos no desenvolvimento de políticas de formação para a temática étnico-racial, nos deparamos com diversas e complexas situações, tais como: Restrição no desenvolvimento de políticas de formação docente para as questões étnico-raciais; Fragilidade na sistematização das informações para a equipe técnica de formação; Falta de intersectorialidade com os outros setores da Secretaria de Educação; Ausência de comunicação sobre as ações desenvolvidas e a não inserção do GTERE nessas ações; e a perda de autonomia do GTERE.

“(...) De 2014 pra cá, mais especificamente quando o GTERE (...) passa pra Escola de formação, a atuação ficou restrita./ (...) a gente está vendo um esfacelamento, sei lá... talvez uma não priorização dessa discussão, eu acredito. A formação... ela contribui. Mas ela não é, por si só, suficiente (...) Não é a formação só uma vez por mês que vai dar conta” (Respondente 1)

“(...) A gente não tem reuniões sistemáticas de equipe pra circular as informações, pra dialogar. Esta escola de formação não tem (...) É essa falta de olhar sistêmico, dialógico e de gestão democrática” (Respondente 6)

“(...) A gente nem fica sabendo de outras ações que tem e são desenvolvidas por outros setores. Exemplo: O museu da abolição está sempre demandando. Só que agora não pode mais ser direto com o GTERE. Então eles agora dialogam com a gestão. E às vezes o diálogo acontece direto com a gestão da escola, e não envolvem a gente” (Respondente 6)

“(...) Antes, tínhamos mais autonomia. As escolas ligavam diretamente pra gente, pra combinar formação. Aí quando a gente sai do CAP para o centro Paulo Freire, toda a demanda tem que ir para a secretaria do Paulo Freire e o Paulo Freire encaminhava pra gente os convites das escolas. As coisas começam a burocratizar, nesse sentido” (Respondente 5)

As falas acima demonstram que o GTERE não tem mais o protagonismo da Formação dos docentes para a educação das relações étnico raciais na rede municipal de educação do Recife. Fica evidente uma ação intencional de fragmentação GTERE. Palavras como “esfacelamento” e expressões como, “Eles não envolvem a gente”, “a gente não fica sabendo de outras ações que são desenvolvidas “. Demonstram que na prática o movimento é de desconstrução do GT. Os respondentes denunciam em suas falas que: “a atuação ficou restrita” depois da mudança para o “Centro de Formação, o diálogo deixou de ser direto com as escolas,” ausência de autonomia e concentração das demandas na gestão do Centro Paulo

Freire. Além disso a falta de incentivo da Secretaria de Educação à participação dos professores nos encontros propostos pelo GTERE e a inexpressividade do público participante das vivências formativas, uma vez que nem todas as etapas e modalidades são contempladas, também foram citados pelos entrevistados como fatores desafiantes para a aplicação de políticas:

“O que é desafio pra esse grupo, é o monitoramento. Em que medida o que a gente trabalha, desemboca numa ação efetiva do fazer pedagógico do professor. Então, ao meu ver, o que falta é um acompanhamento mais próximo desse professor. Isso é um desafio” (Respondente 5)

“(…)Não tem um investimento por parte da rede para o grau de importância que deveria ter. Não há um incentivo. Há um excesso de zelo para que as professoras não estejam fora de sala. Não tem quem fique. Não há professores substitutos para que essa formação seja contemplada” (Respondente 6)

“(…) já teve dia da gente dar formação para duas pessoas apenas. O número é muito pequeno. Na formação do ano passado, por exemplo, num universo de mais cinco mil professores, você atingir menos de duzentas pessoas, num ano... Numericamente, né... Não é um dado expressivo. A gente tem um seminário. Que a gente chama de seminário do GTERE e que também a gente não consegue lotar o auditório com professores e professoras que estão em sala de aula (...)A gente tem o seminário anual do GTERE. Está no planejamento. Mas pode ser que naquele dia aconteça um monte de coisas e que seja mais importante do que ter esse seminário. Esse seminário ou fica esvaziado (porque não se divulga, não se dá o valor que a gente considera que poderia ser dado, que deveria ser dado), então pega por representação de escola, mas nem toda escola vem, porque senão esse auditório ficaria lotado, visto que são mais de trezentas!”(Respondente 6)

O quadro reduzido de técnicos pedagógicos no GTERE também foi citado como desafiador e limitante para a atuação do grupo:

“(…) A recomposição da equipe de professores é um desafio, porque as pessoas se aposentam, porque as pessoas buscam outros desafios, enfim!” (Respondente 7)

“(…) No ano passado, era eu sozinha. Então eu dizia: ‘Não chame de GTERE!’ e coloquei isso em reunião coletiva. ‘Não chame de GTERE! Chame de [nome da Respondente], professora técnica dessa área. Mas não chamem de GTERE! Porque onde eu estiver, seja no Conselho, no Ministério Público, seja no Movimento, em audiência pública, eu vou chegar e vou dizer que não tem equipe do GTERE. Que vocês deixaram o GTERE morrer” (Respondente 6)

Outros três fatores foram citados pontualmente por nossos entrevistados como desafios para a implantação de políticas de formação para a educação das relações étnico-raciais na rede. São esses:

Ausência de participação da sociedade civil<sup>12</sup>:

<sup>12</sup> Chamamos a reflexão para a relevância dos movimentos sociais, assim como para o caráter educativo das suas ações, seja para a sociedade em geral, seja para os órgãos públicos. A premissa básica é de que os movimentos sociais são fontes de inovação e matrizes geradoras de saber, e as relações que tais movimentos estabelecem na conjuntura política, econômica e sociocultural de um lugar são fatores importantes para compreendermos as formas em que são construídas as aprendizagens e os valores da cultura política e social do mesmo (GOHN, 2011).

“Desde o ano passado, a gente vem numa busca de constituir um fórum voltado às questões étnico-raciais, e aí envolvendo a sociedade civil e a gente não conseguiu implementar, porque os convites que a gente faz, às vezes as pessoas não vêm (...). O Ministério Público chama, provoca, e a gente tem tudo documentado, mas a gente não conseguiu implementar ainda. Isso também é um desafio. E está sendo cobrado! Mas aí a gente apresenta: Olha, os convites foram enviados, as datas foram marcadas, mas não é possível fazer sem a presença de representantes de um órgão social, etc” (Respondente 7)

A resistência de alguns docentes com a temática e a pedagogia colonial<sup>13</sup>, que atravessa metodologias e currículos:

“(...)E mesmo a gente fazendo todo um esforço, a gente tem um número muito grande de profissionais que não querem discutir essa temática, que não têm interesse. Acha que não tem necessidade. E a gente tem consciência de que muitas de nós, têm uma mente conservadora, não quer dialogar sobre essas questões raciais. Já têm uma teoria pronta. Não ouve. Não se abre (...) A maioria dos professores trabalha a temática ERER uma vez no ano, e o restante, deixa a desejar (...) Porque a gente sente e a gente ouve: “Mas eu trabalhei!” e aí a gente questiona: ‘Professora, sempre que vem um ‘mas’ significa que a gente está longe de ter feito!’”(Respondente 6)

“(...) A nossa bibliografia é colonizada. E a gente vai demorar ainda. A perspectiva das histórias, por exemplo... o olhar dessa literatura ampla e diversa, ela não abarca as questões étnico-raciais, e de gênero” (Respondente 6)

E a influência de pacotes educacionais:

“(...)Outro desafio é o neoliberalismo. E os pacotes que chegam. Esse olhar pra educação... que é um olhar capitalista, capitalizado da educação. Outro desafio... Se você não tem um olhar de integralidade, de inteireza do ser, você vê um ser fragmentado. E nessa fragmentação, a questão racial, a questão de gênero, a questão de sexualidade... elas são deixadas como algo “desimportante”. Então... o neoliberalismo, os pacotes para a educação... você vê o olhar privacionista ele não se dá apenas quando você privatiza uma escola. O olhar privacionista também vem a partir de como as empresas... as empresas que acham que vão dar conta do que nós não temos a competência. (...) Porque tem todo um interesse por trás. Financeiro, político e ideológico também” (Respondente 6)

Ainda sobre o quesito desafios, a fala de uma respondente nos chamou a atenção para o interesse da gestão Geraldo Júlio no que, segundo ela, seria o desmonte do GTERE, pois, a proposta da Secretaria de Educação era que a diversidade étnico-racial já estaria contemplada no eixo da diversidade, e que não haveria a necessidade da existência de um grupo específico na temática, uma vez que a equipe de formação da rede já estava formada. Todavia, tal proposta foi rejeitada pelos componentes do grupo, que, com o apoio popular e de militantes do movimento negro, conseguiram, através de determinação do Ministério Público, a manutenção do Grupo de Trabalho, ainda que enfraquecido.

“(...) Quando se começou a falar da política de ensino, e dessa equipe de formação, não era explícito, não era escrito, mas estava implícito, que a gente deixava de ser GTERE. Porque, já que tem uma equipe de formação, e a política de ensino dialoga no eixo da diversidade, a diversidade étnico-racial, então tava implícito que tava

<sup>13</sup> Pedagogia baseada na lógica epistêmica ocidental, na racialização do mundo e na manutenção da colonialidade do poder (WALSH apud CANDAU, 2010).

tudo aí dentro e que não precisava ter um GT específico. A gente demonstrou a inquietação quanto a isso. Em alguns lugares a gente colocava em algumas falas da gente, e tudo mais, e pessoas captaram, compreenderam isso, e chegou ao Ministério Público, numa das reuniões sobre esse caso de racismo, a representante do movimento que estava lá, chegou e disse: “A gente exige, a gente quer que o Ministério Público coloque aí, de que é impossível implementar a lei 10. 639, sem ter um GT que pressione de alguma forma, essa discussão” (Respondente 6)

Os representantes da Gestão GJ que atuam na Secretaria de Educação, por sua vez, argumentam que alguns dos desafios partem da organização do próprio GTERE, que, segundo eles, não propõe iniciativas de debate:

“(…) A gente tem uma preocupação, tem uma orientação, normatizou, oficializou o grupo, mas falta o grupo...(suspiros) Porque assim... é claro que desde a Diretoria que precisa orientar isso, mas... isso precisa ser realmente uma responsabilidade de todos. Falta um objetivo igual, que aí viria logo depois com esse objetivo claro, uma avaliação. Então, dentro dos objetivos do grupo de trabalho, o que é que a gente quer evoluir? Qual é a situação atual e onde é que a gente quer chegar? (...)Eu acho que o GTERE também precisa trabalhar nesse formato. Isso falta estruturar melhor. Eu diria hoje que a gente não tem uma avaliação do impacto desse trabalho (...)Falta uma iniciativa, para se propor esse debate. Falta iniciativa dentro do próprio grupo, porque não haveria nenhuma limitação política pra que fosse ampliado. E é claro que isso é uma co-responsabilidade, tá? Eu não consigo depositar a falta de iniciativa somente no grupo. É claro que a Diretoria da Escola (de formação) também poderia construir isso. Então a falta de iniciativa é coletiva. Nunca é pontual, mas existe. Eu não retiro a falta de espaço... Não retiro desse diagnóstico. Mas eu não diria que esse é o principal problema não. Eu acho que é mais... falta uma abordagem pra encarar e expandir a temática.

(...) Sobre o quadro reduzido de pessoas no grupo... Veja, sempre haverá essa limitação. E isso... é... existe em todas as áreas. Todo mundo acha sempre que falta recursos. Mas... eu acho que antes de entender que falta recurso, precisa se entender onde quer chegar. E a partir de um plano bem desenhado, é que se entende que falta recurso ou se pode melhorar o processo. Normalmente, a primeira reação... e aí visando quem está na gestão, é sempre ‘falta recurso, falta recurso, falta recurso!’ E as vezes é o processo que está desarrumado. Então... o que eu diria primeiro é: Analisar onde se quer chegar, pra depois entender se falta recurso ou não. Eu vou ter em diversos grupos, estruturas limitadas, mas estruturas limitadas que conseguem entregar bastante” (Respondente 8)

Os Respondentes que representam a Secretaria de Educação na gestão GJ, dizem reconhecer a maioria dos desafios para desenvolver na prática as políticas voltadas à formação docente para a educação das relações étnico-raciais citados pelos membros do grupo, contudo, argumentam ainda sobre outros fatores que consideram desafios: a insuficiência de tempo para desenvolver formações com a temática, a dificuldade de atrair os professores até à formação, e a existência de outras demandas mais prioritárias a serem discutidas, como trazem as falas a seguir:

“(…) Além da EJA, que atualmente recebe formação sobre o tema, existem outras modalidades, outras etapas, mas que não é tão simples assim, dada a dimensão de tantas outras variáveis que a gente acaba algumas vezes priorizando (...)o foco é mais em português e matemática (Respondente 7)

“(…) Eu sei que é frustrante. Porque elas [técnicas do GTERE] buscam um lugar, um espaço, que pra elas é necessário, e que não acontece da forma como elas esperavam

que acontecessem. Só que, enquanto o GTERE trabalha especificamente com um foco, com um recorte, a Secretaria de Educação tem uma infinidade de tantas outras frentes! Então, por mais que se queira dar a prioridade necessária, você não vai conseguir dar conta de todo um universo, e deixar todas as pessoas satisfeitas, com todas as suas necessidades. (...) quando a gente vem pras especialidades, os especialistas, vão, claro, tratar aquilo que é mais específico da sua área. E aí é o que acontece com o GTERE, com os outros grupos de trabalho e com as outras frentes de formação, de se virem não contempladas diante daquilo que gostaria de ter... Daquilo que gostaria não... Daquilo que acredita que precisaria ser! (...) E aí é meio que uma frustração você ver aquele seu objeto de estudo, seu objeto de apego, inclusive, sendo relegado, e aí a prioridade da rede hoje é pra projetos que envolvem língua portuguesa, ou que envolvem matemática” (Respondente 7)

“(...)A gente tem um problema que eu acho, na hierarquia de aprendizagem, que não é linear, mas, existe, que é muito contundente, que é muito... fundamental, que é a... o letramento. Se a gente não conseguir vencer esse desafio na rede, ele (o aluno) não consegue interpretar, ele realmente não consegue ter uma leitura de mundo sobre essas questões que a gente vive, sobre o passado, sobre o presente. Então a gente vem enfrentando, muito fortemente, vem priorizando isso. E o conceito de letramento. Não é só o conceito de alfabetização. É o conceito de realmente fazer ele ler e entender os textos, pra no final, chegar em questões desse tipo, e compreender o mundo, compreender de onde a gente veio e onde a gente chegou, e porque que a gente chegou até aqui dessa forma” (Respondente 8)

“(...) A gente tem um tempo muito limitado de formação (...) Não digo que dê conta(...) nem pra esse nem pra qualquer outro assunto. Pra política ambiental, pra questão de gênero, pra música, pra português, pra matemática...(risos). A gente tem um tempo muito limitado e esse é um desafio. Porque a gente acabou adotando no país um modelo de duzentos dias letivos, que praticamente não nos deixa um tempo mais consistente de formação. O tempo é o principal” (Respondente 8)

“Outro desafio é engajar o docente, pra que ele esteja motivado o suficiente para ir até à Escola de Formação. Ou, criar um outro modelo em que a Escola de Formação vá mais até à escola. Porque o professor às vezes trabalha normalmente num horário numa unidade, às vezes, no outro horário, em outra, e no terceiro turno, em outra unidade. Muitas vezes ele procura a melhor logística para ele. Então, aquela unidade é próxima de onde ele reside, então a Escola de formação pode ser que fique do outro lado da cidade! Então, imagina um professor que trabalha no Ibura...ir pra Madalena?! Então... toda uma questão de trânsito, que de repente, ele vai voltar praquele lado, pra dar aula... Ele tem que estar muito motivado e ver valor na formação pra enfrentar esse deslocamento rotineiramente” (Respondente 8)

As falas acima apresentadas, dos Respondentes que representam a gestão municipal, demonstram que não há atenção por parte da gestão GJ em investir em formações com temáticas voltadas às questões de gênero e raça. Os entrevistados reconhecem as dificuldades enfrentadas pelo GTERE, mas argumentam que as prioridades da rede são encontros formativos relacionados às disciplinas de matemática e português, e que não é possível agradar a todos. Percebe-se que a educação das relações étnico raciais é entendida pelos gestores como descolada da leitura do mundo; para eles, a leitura tem etapas que precedem os debates sobre a diversidade, numa concepção equivocada de letramento<sup>14</sup>, como se ler e

<sup>14</sup> As concepções de alfabetização e de letramento não se resumem ao ato de adquirir habilidades de codificação e decodificação dos símbolos gráficos (Rocha, 1999). É ter acesso a um novo mundo, que permita ao indivíduo reconhecer sua identidade, seu lugar social e sua própria história. Para Soares (2000) a condição que

escrever fossem condições para uma compreensão da realidade. Nota-se, portanto, na explanação dos gestores, que a inserção de pautas voltadas às questões de etnia, raça, assim como de gênero, não se configura interesse político, no momento. Esse desinteresse político em contemplar outras áreas do conhecimento nas formações dos docentes resulta no enfraquecimento de iniciativas e espaços para o GTERE e para a educação das relações étnico-raciais, por consequência.

Com um planejamento político-formativo baseado em metas e resultados, a gestão GJ assume caráter gerencialista, privilegiando as disciplinas de língua portuguesa e matemática nas formações dos seus docentes, não apenas com a intenção de melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes nessas áreas de conhecimento, mas também com o objetivo de elevar os índices do município nas avaliações externas. Essa é a prioridade.

As discordâncias entre a equipe do GTERE e os representantes da Secretaria de Educação são diversas e latentes. Percebe-se certa tensão nas falas registradas e uma insatisfação de ambas as partes, como se os mesmos responsabilizassem um ao outro pela não efetivação das políticas no contexto da prática.

Os Respondentes que atuam no GTERE apresentam as mudanças na organização do trabalho na Secretaria de Educação, as lacunas que surgiram entre o grupo e a gestão, e as consequências da burocracia implantada, que leva o Grupo de Trabalho a atuar de forma limitada e sem autonomia. A pouca importância dada às ações desenvolvidas pelo GTERE, a descontinuidade das vivências formativas, o fato de que apenas parte reduzida dos professores participa de formações voltadas às questões étnicas e raciais, a falta de articulação com outros setores e com as escolas, de modo a acompanhar e auxiliar no trabalho das mesmas, são aspectos que nos levam a refletir que essa temática não configura-se pauta relevante a essa gestão, cujos representantes na Secretaria de Educação não conhecem, não dialogam e não investem no grupo, segundo os relatos apresentados.

As dificuldades acima listadas apontam a complexidade de traduzir políticas em práticas. Isto, porque a pesquisa revelou que a gestão GJ elaborou diversos textos políticos<sup>15</sup> sobre a formação docente. Contudo, esses textos não são suficientes para garantir a efetivação da política na prática.

---

caracteriza a pessoa letrada é a mesma poder exercer as práticas sociais de leitura e de escrita no meio em que vive. Desta forma, os aprendizes poderão utilizar a linguagem como instrumento de socialização, de transformação social, primeiramente, no meio em que vivem, e posteriormente, na sociedade, atuando de maneira crítica, consciente e cidadã.

<sup>15</sup> A Instrução Normativa (nº 13/2015) que rege a política de formação dos professores, e os Cadernos de Políticas, que divulgam essas políticas para os níveis e modalidades de ensino ofertados pela Rede Municipal de Ensino.



Ainda que a gestão GJ tenha produzido e publicado textos sobre a política de formação docente, a mesma retrata um distanciamento dos movimentos sociais e das universidades possuindo agenda e intencionalidade voltadas a garantir eficiência nos resultados das avaliações em larga escala.

Essa busca pela eficiência nos resultados avaliativos consiste numa característica do neoliberalismo, fato citado pela Respondente 06, em sua fala sobre a influência dos pacotes educacionais e as dificuldades para o desenvolvimento das políticas de formação.

No que diz respeito ao neoliberalismo, devemos compreendê-lo como um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do Estado na economia. Na perspectiva neoliberal, a educação ingressa no mercado e passa a funcionar à sua semelhança, deixando de atuar como parte do campo político e social e apresentando tendências que reforçam metas de desempenho, das normas, dos testes tradicionais e do currículo nacional, contribuindo na concretização de posturas conservadoras.

Segundo Apple (2015), as políticas neoliberais que envolvem “soluções” de mercado, podem, na verdade, reproduzir na prática hierarquias tradicionais de raça e classe. Tal apontamento nos leva a refletir sobre questões já anunciadas por Ball, Bowe e Gewirtz (1994), quando estes abordaram sobre o neoliberalismo e sobre como as questões comerciais das reformas mercantilizadas feitas pelo Estado podem comprometer princípios e valores educacionais, de modo que ao invés de alcançar flexibilidade curricular e diversificação, são as questões comerciais que ganham cada vez mais destaque na elaboração dos currículos e na alocação de recursos educacionais.

Segundo Olsen (1996), o neoliberalismo representa uma concepção positiva do papel do Estado, na criação do mercado adequado, uma vez que fornece condições, leis e instituições necessárias para o seu funcionamento, criando-se deste modo, necessidade para as novas formas de vigilância, fiscalização, avaliação de desempenho e formas de controle de modo geral. Infelizmente, percebemos que a educação da rede municipal de Recife está baseada em critérios neoliberalistas, pois o “sucesso” educacional está relacionado aos resultados de testes de desempenho padronizados, o que reforça uma visão de prioridades e controle das políticas educacionais, e submete a qualidade da educação às tabelas classificatórias que listam e comparam os desempenhos dos municípios, o que termina por regular o currículo e o conhecimento e por especificar quais conteúdos, disciplinas e valores devem ser considerados oficialmente “legítimos”.

Contudo, é preciso que questionemos incessantemente o que as políticas educacionais propostas fazem, de fato, pela educação, pelas escolas com um todo, e para cada estudante,

professor, funcionário, comunidade, pais e responsáveis que nela atuam. Faz-se necessário também, que os gestores públicos passem a considerar as especificidades históricas, os movimentos sociais e as formações ideológicas no processo de formulação das políticas, pois esses podem oferecer suporte para as dinâmicas entrelaçadas e contraditórias que incluem as questões de gênero, raça e classe (APLLE, 2003).

#### 5.4 O Papel do GTERE e a Dinâmica das Formações

Esta categoria pretende analisar o papel desenvolvido pelo Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais nos períodos de tempo determinados em nossa pesquisa, além de discorrer sobre como se dava(m) a(s) dinâmica(s) das formações de professores voltadas à temática étnico-racial nesses períodos.

- O Papel do GTERE

Sobre a história e atuação do GTERE na gestão João Paulo, seis dos nossos Respondentes discorreram sobre. Os outros dois entrevistados não responderam por não atuarem na rede neste período. As respostas dos entrevistados trazem detalhes sobre a constituição do grupo e a finalidade do mesmo, na época, como podemos observar nas falas abaixo:

“(...)Luiza Bairros, (uma das militantes do movimento negro que atuava na gestão) escreveu um projeto pro PNUDE, para o DEFID, que foi aprovado, de combate ao racismo institucional. Então ela provou que na cidade de Recife, na cidade de Salvador, o racismo era estrutural, como é no Brasil como um todo, mas que nessas cidades era ainda mais preocupante (...)Então, ela veio para essas duas cidades implementar o Programa de Combate ao Racismo Institucional, que é o PCRI. E, pegou esses militantes, que estavam nas secretarias e fez com eles uma equipe colegiada, que ia identificar, nas suas secretarias, quais as principais problemáticas, e fazer um plano de ação pra executar com o dinheiro que ela tinha efetivamente angariado junto a esses órgãos. Daí surge o GTERE. De cada um dos setores da secretaria de educação, vieram duas pessoas pra compor esse grupo. Era um grupo intersetorial. E a ideia era ficar permanentemente, e não ficar como uma ação pontual (...) pra dar conta das lacunas da educação brasileira, que não ensinou história da África e dos africanos, de forma decente (...) Como o Partido era o PT, como o grupo de negros e negras nas secretarias era unido, coeso e sabia o que queria, eu acho, que as pessoas tiveram que nos ouvir. Não que atendessem *ipsis litteris*, o que nós pontuávamos, mas ouvir, mas ouvir tiveram que ouvir, não é?” (Respondente 4)

“No PCRI, cada secretaria deveria implementar uma ação para o enfrentamento do racismo na prefeitura(...) a adesão era de acordo com a gestão(...) O PCRI era uma ação Inter setorial. (...) diante da ação do PCRI, a educação coloca como meta da sua ação no PCRI, a criação de um grupo de referência, que foi indicação do OP de negros e negras e da primeira conferência de igualdade racial, organizada pelo movimento social negro, muito interessante! Então a gente consegue levar a proposição (...) Não é que a (...) gestão foi um mar de rosas, mas a gente tinha... por exemplo, a secretaria de educação tinha o apoio da diretoria de igualdade racial.(...)”

Então as coisas aconteciam. Então a gente fazia uma formação! (...)A gente era um GT colegiado com representações das gerências e das diretorias” (Respondente 5)

“(...) [O GTERE] tinha uma relação muito direta com as gerências, com a diretoria e as demandas que chegavam das escolas, de outros núcleos, de outras gerências, lá, de educação infantil... vinham direto pro GTERE.(...) A gente tinha duas estagiárias no GTERE! (...)Porque o GTERE era isso, antes. Os vários setores discutindo a implementação da lei 10.639 com ações estratégicas. (...) A gente era do Centro Administrativo Pedagógico. E eu considero que a gente tinha mais autonomia criativa e de atuação” (Respondente 6)

“Na época em que foi implantado o GTERE, a gente tinha como respaldo legal a lei 10. 639 existia também uma diretriz curricular para a educação das relações étnico-raciais, que tinha um documento, que esse documento o grupo do GTERE de alguma forma, propunha atividades formativas pautadas nesse documento, que era um documento nacional” ( Respondente 3)

“O GTERE tinha uma ação muito importante porque tinha várias pessoas que eram professores. Não eram técnicos que ficavam apenas na secretaria. Não sei te dizer a frequência, mas eles tinham uma vivência muito grande nas formações e nas escolas.(...) Todo mundo participava e queria que desse certo. E tinha orçamento específico. E tinha uma indução do MEC pra que as secretarias fizessem” (Respondente 2)

As respostas reiteram sobre o GTERE como uma demanda do Programa de Combate ao Racismo Institucional. Os respondentes destacam um envolvimento político para o surgimento e a efetivação do grupo, assim como chamam a atenção para o caráter intersetorial do mesmo, que, naquele período, contava com a participação de pessoas de diversas gerências e secretarias, além de membros dos movimentos sociais. Juntos, esses componentes buscavam, de forma coletiva, contribuir na implementação da lei 10. 639 no município. Podemos afirmar que havia, neste período, um movimento mobilizador, de esfera nacional e local, para o desenvolvimento de políticas afirmativas voltadas à educação das relações étnico-raciais. Além do PCRI, a legislação específica, as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, e os incentivos financeiros no Ministério da Educação, contribuíram para o surgimento do grupo de trabalho e suas finalidades.

Sobre as ações desenvolvidas pelo GTERE durante a gestão João Paulo, os seis respondentes que atuaram na secretaria de educação no período, todos eles discorreram sobre a diversidade de atividades desenvolvidas pelo grupo, e as contribuições do mesmo, sendo a *Caminhada das Escolas de Recife descobrindo-se negras*, a ação citada com maior recorrência, como vemos nas respostas a seguir:

“Fazíamos planejamento, além dos seminários, das formações específicas, idas nas escolas, pra fazer as rodas de diálogos, as conversas, tanto com professores quanto com alunos, a gente organizava as caminhadas. Teve também as experiências exitosas... a publicação de um livro específico./ O grupo do GTERE era chamado para representar a secretaria e falar enquanto secretaria das políticas que estava desenvolvendo. A contribuição do GTERE foi e ainda é de fundamental importância. (...) fazia parte do trabalho do GTERE dar visibilidade às práticas dos professores que já atuavam com essa perspectiva de desconstruir determinadas

concepções acerca da população negra. Então, era isso...trazer de forma muito positiva os povos, não apenas como contribuição” (Respondente 1)

“A gente teve a oportunidade de organizar os seminários(...)e retomamos às caminhadas(...)Além dessas ações efetivas de formação, as escolas também nos convidavam(...) a gente tinha o processo de formação nas escolas também aconteceu por convite de gestoras, professores solicitando, à coordenação pedagógica... a gente também teve muita oportunidade de fazer formação com os gestores. Além disso, fazíamos mobilização de estudantes, com a Gerência de Animação Cultural-GAC. Então a GAC, que tinha representação no GTERE, ela já fazia atividades culturais de dança, de capoeira, de teatro com os estudantes. Como a GAC tinha acesso aos estudantes maiores, de anos finais, então esses estudantes são mais autônomos, então ela conseguia mobilizar os estudantes por essas áreas, essas linguagens artísticas” (Respondente 5)

“Além da formação de professores, A gente fazia parceria com a rural (UFRPE), a gente organizava seminários (...) Me lembro de ter uma caminhada no dia 20 de novembro./ Curso [de formação sobre ERER] com o número de duzentos e cinquenta professores! (...) a gente organizava eventos em parceria com todos os movimentos sociais e as outras secretarias. Também fizemos um curso em parceria com a SECAD. (...)O GTERE contribuiu totalmente. Eles fizeram muita diferença para as ações e para a educação das relações étnico-raciais do Recife” (Respondente 2)

“(...)Assim, especificamente com relação ao GTERE... Ele era propositivo, da programação, tanto nos conteúdos da formação, quanto também numa programação (...) Além das caminhadas, o GTERE faziam articulação com o grupo de animação cultural nas escolas” (Respondente 3)

“(...)Tinha alguma formação sistemática, a gente organizava o planejamento e tinha um contínuo, e aquele grupo fazia um processo bem mais aprofundado. A gente também atuava muito na análise de livros, principalmente os literários, quando chegavam, e a gente conseguia dialogar (e suspender inclusive!) compras de livros, se os não tivessem dentro do que é considerado como um livro que não seja preconceituoso, não tenha estereótipos raciais. Então, havia uma preocupação da secretaria de educação, de que na compra desses livros, eles tivessem o olhar da equipe do GTERE (Respondente 6)(...) a gente ia à escola, mas não era pra dar formação às crianças. Era pra gente fazer junto aos professores um momento de reflexão sobre o projeto político pedagógico da escola, como é que estavam atuando quanto às questões raciais” (Respondente 6)

Tendo em vista essa perspectiva, é possível atestar que o grupo atuava na promoção da formação de profissionais da educação, na perspectiva de institucionalizar a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, favorecendo a construção de conhecimentos das Histórias e Culturas Afro-brasileira, Africana e Indígena, de modo a contribuir para a prevenção e o enfrentamento ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial no cotidiano escolar.

Na gestão Geraldo Júlio, o GTERE migra para a Escola de Formação de Professores e passa a ser ligado à gestão da Escola, perdendo o vínculo direto com a Diretoria de Ensino. O GTERE perde vários componentes, assim como perde a autonomia para desenvolver as suas atividades. Em 29 de janeiro de 2016, a Portaria nº 29 é publicada. A mesma atualiza a nova composição do grupo e regulamenta o funcionamento do GTERE, revogando a portaria

anterior, contribuído ainda mais para que o GTERE atuasse de modo cada vez mais discreto e insipiente nas vivências formativas da Rede.

Sobre o papel do GTERE na gestão GJ, três respondentes não opinaram. Dois deles por não atuarem mais na rede nesse período. O outro, representante do governo e responsável pela gestão da Escola de formação, não explanou sobre o que o grupo representa. Nas falas abaixo, vê-se o grupo sendo compreendido como parte da política de ensino; Todavia, chamamos a atenção para a desmobilização do mesmo ao longo do tempo, e para as diferentes compreensões sobre a atual fase do grupo: a representante da Escola de Formação diz considerar o grupo como fundamental no trabalho de formação dos professores da rede; os componentes do GTERE, em contrapartida, reclamam que não encontram espaço para atuarem. Seguem as explicações:

“(...) O GTERE é uma política efetiva. Pelo ao menos nos seus princípios, é... na sua constituição no que está escrito sobre o GTERE é a política efetiva de formação para educação das relações étnicos raciais” (Respondente 4)

“A mudança de gestão causou a desmobilização do grupo (...) a gente já perde o status. [hoje] (...) o GTERE (as duas professoras que compõem essa equipe), elas fazem parte do grupo de formadores e formadoras do centro Paulo Freire, apenas. E essas duas professoras trabalham com recorte racial, né? Então, dentro da política de ensino, elas duas são responsáveis em dar conta nesse recorte (...) GTERE é essa ideia, que reduz a uma equipe de duas pessoas. Não existe mais GTERE dentro daquele processo... Não existe. GTERE é essa sigla, que as meninas reiteram. Mas o que existe é que elas fazem parte de uma equipe do centro de formação. Para a secretaria de educação, não existe GTERE. Existe uma equipe de formação” (Respondente 5)

“(...) Uma das grandes forças da gente, é estar na política de ensino. Porque como tá na política de ensino, a gente diz: Olha, tá na política de ensino. Tem que ter formação. Então a gente traz isso. Então é muito positivo estar na política de ensino.(...) O que a gente coloca é que é preciso sair do papel e materializar-se! Materializar-se de forma mais ampla e contínua. Mas A intersetorialidade é uma perda. Porque (o GTERE) passou a ser um “GTica” [ a entrevistada reproduz um gesto reducionista com as mãos] dentro do centro de formação (...) Hoje, o GTERE é um ponto preto na educação. É o ponto de resistência negra na educação de Recife. Porque a gente sabe que pra ter essa lei envolveu muita luta, que é ancestral. Que não foi de 88, não foi de 2003. É uma luta que é ancestral... De muitas lutas, muitas reivindicações... muitas vidas, muitos risos e muitas alegrias também... então... é um ponto de resistência pra mim. É um ponto de articulação também, com essas vozes plurais” (Respondente 6)

“(...) O grupo faz parte da nossa equipe de formação, que é uma das equipes mais importantes de trabalho, dentro desse sistema que eu falei. Eu acho que tudo é interdependente, quando a gente fala de sistema. Então, a gente tem um currículo, mas esse currículo precisa ser avaliado na prática e precisa ser evoluído através das formações, e tudo isso se intercomunica. O GTERE e os outros grupos lá da formação são peças fundamentais dentro desse sistema. Eu acho que é fundamental” (Respondente 8)

O enfraquecimento do grupo, a resistência do mesmo frente às ações formativas planejadas pela Escola de Formação, e as arestas na relação do grupo com a gestão, relatados pelos entrevistados, são fatores importantes para compreendermos as práticas e processos

sociais da atual política de formação da rede, a produção de significados previamente estabelecidos, as relações hegemônicas e seus reflexos assim como para entendermos o GTERE como espaço de luta.

No que diz respeito às ações desenvolvidas pelo GTERE no período da gestão GJ, dos oito respondentes, seis se pronunciaram. Os outros dois que não opinaram, já não atuam mais na rede nesse período. As falas apresentam as ações realizadas pelo grupo. Chamamos a atenção para o status que o Grupo de Trabalho tem, junto ao Ministério Público pela atuação desenvolvida. Nota-se também o desconforto por parte dos técnicos do grupo quando tratam da composição limitada da equipe, da ausência de interesse e articulação da gestão (da EFOR e da Secretaria de Educação) no trabalho desenvolvido, assim como da busca constante de suporte e parcerias para realização das ações planejadas:

“O GTERE contribuiu e contribui com a política de formação docente, enfrentando, no dia a dia, esse desafio de refletir a problemática do racismo no âmbito escolar, na perspectiva de fazer valer a implementação dessas duas leis. De modificar o currículo, com a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana e história e cultura indígena, né? (Respondente 5)

“ (...) A gente também representa a secretaria em situações de racismo que ocorrem, que são denunciados ao MP na secretaria de educação (...) E dentro desse processo de ação do MP, de responder pela secretaria, a gente tinha que apresentar efetivamente o que fizemos, todas as ações, com frequência de professores e professoras, e o que tínhamos que apresentar ainda, dependendo do semestre, então, a gente tem, lá no MP, um dossiê, das ações efetivas do GTERE.(...) O GTERE tem um determinado reconhecimento do MP pelo trabalho desenvolvido em sociedade (...)Então eu acredito que talvez pela relação que o GTERE tem com o MP, ele ainda seja mantido” (Respondente 5)

“(...) A gente tá no Conselho de Igualdade Racial tá tentando sair pela primeira vez com o plano de igualdade racial municipal. Então, exige que a gente esteja. A gente, quando é convocado no Ministério Público, a gente tem que participar. O plano de enfrentamento ao genocídio da juventude negra, às vezes tem reunião duas vezes por semana, o PCRI...(...) A gente se divide, às vezes.(...) O bom era que nunca estivesse uma [pessoa] só [do grupo], porque nos momentos de aprendizagem, de fala pública, enquanto uma fala, as outras complementam. Mas aí não dá, aí dá um cansaço! (suspiros)” (Respondente 6)

“(...) Esse ano [2018] a gente tá atuando nas formações junto com a EJA. No segundo semestre a gente vai estar também com a [formação] diferenciada, durante dois meses. Porque até então, no ano passado a gente estava só com a formação diferenciada, pra pouquíssimos professores. A gente é que saiu se encaixando (Respondente 6)

“(...)Hoje, quem dialoga com a gente em formação específica (...) e faz uma busca é o programa de formação de leitores da biblioteca Manuel Bandeira, que trabalha com formação de professores que estão em biblioteca, que a gente sempre está junto. Quando querem discutir a temática das relações étnico raciais, trazem a gente” (Respondente 6)

“O GTERE existe, e enquanto ele existir, e pessoas da rede, professores concursados de carreira, estando, participando de movimentos sociais, vão sempre estar lá lutando por esse processo de implementação da educação das relações étnico-raciais

(...) é extremamente importante pontuar que essa foi uma política, pensada por militantes/cientistas, militantes/pesquisadores, negros e negras. E a gente conseguiu, furar uma bolha, a gente conseguiu se fazer presente, e isso é extremamente importante” (Respondente 4)

Há, ainda, a exposição parte dos representantes da gestão/Secretaria de Educação. Esses, relatam algumas das ações do GTERE, validam a participação do mesmo na construção da política de ensino, e argumentam, em suas declarações, que o grupo precisa ser fortalecido para melhor atuar. Seguem as narrativas supracitadas:

“O GTERE fez parte da escrita mesmo da política. Você vai ver lá, como autoras mesmo, elas estão lá como autoras desse documento(...)nós temos um seminário anual, que já de longa data faz parte do calendário de atividades do GTERE (...) o GTERE participa muito mais do planejamento do que da regência, da operacionalização. Apesar de não pararem também, porque elas têm representação civil, social, elas participam de várias ações... no Ministério Público, no Conselho (...) o que a gente precisa, e a equipe de formação desde o ano passado vem trabalhando nesse sentido, é que a equipe se fortaleça, conheça, tenha mais recursos e fundamentos, para quando for planejar” (Respondente 7)

“(...)Acho que hoje, a gente precisa fortalecer e ampliar o GTERE. Ao longo do tempo, a gente acabou até diminuindo a quantidade de integrantes, porque... um se aposentou, outro foi pra outro lugar...E eles precisam se aproximar mais das unidades escolares. Eu... É aquilo que eu falei: As escolas precisam. Ir mais pra escola também.(...)Então, provocar que isso seja trabalhado... algumas temáticas históricas sejam trabalhadas no currículo, mas também provocar a reflexão. E o que eu digo sempre em seminários é: Os seminários não são só reflexões. Precisam gerar encaminhamentos” (Respondente 8)

Percebemos, nas falas acima, que o GTERE está inserido nos textos da política de formação da rede, participou da formulação dessa política, mas atualmente opera de modo modesto, apenas com dois componentes, em encontros de formação específicos para alguns professores, no Conselho de Igualdade Racial, em ações promovidas pelo Ministério Público, representando a secretaria de educação em caso da ocorrência de algum caso de racismo institucional na rede. Destacamos a fala da Respondente 5, que argumenta que é a relação do grupo com o MP que faz o grupo continuar existindo. Observa-se também, nas explanações, a falta de espaço por parte da EFOR, para o grupo propor atividades, ter acesso a grupos maiores (e de outras modalidades) de professores nas vivências formativas.

Para além das entrevistas, tivemos acesso ao material apresentado pela professora Fátima Oliveira (técnica do GTERE) no III Seminário Internacional Educação e Cultura: Resistências e Identidades em Movimento na América Latina, promovido pela Fundaj (Fundação Joaquim Nabuco), em dezembro de 2018. Neste material, constavam as maiores necessidades reivindicadas pelo grupo: Formação com equipes técnicas da Secretaria de Educação; Ampliação do acervo literário do GTERE (aquisição de livros com recorte étnico-racial) e das Unidades Educacionais, garantindo a indicação para aquisição pela equipe do

GTERE com parecer técnico; Ampliação da equipe para as demandas; Retorno da EREER nos processos de formação continuada com todos/as educadores/as da educação básica e demais segmentos das unidades educacionais; e Oferta de um curso presencial sobre educação das relações étnico-raciais, sendo essas três últimas consideradas prioritárias.

Em momento oportuno das entrevistas, questionei aos representantes do governo sobre tais reivindicações, para que o trabalho do GTERE fosse potencializado. Entretanto, a resposta obtida foi de que as solicitações não têm previsão de serem atendidas pela gestão da Escola de Formação, pois, segundo a gestão da mesma, não há recursos humanos e financeiros disponíveis, devido à falta de recursos:

“A gente está vivendo um momento de crise de produtividade no setor público. Desde 2015 a gente passa por uma crise nacional muito grande, agravada nos dois últimos anos. Esse ano a gente está vendo aí o nível de recursos sendo contingenciados, sendo cortados, principalmente em educação. Então, ou a gente... lógico, a gente tem que resistir, defender que haja mais participação da União, priorização da educação, mas também perpassa por fazer mais com menos, por fazer melhor, por ser mais produtivo, por entregar mais, por ser mais propositivo”  
(Respondente 8)

Como pode ser observado, não há intenção por parte da gestão em investir na atuação do GTERE. Os argumentos são a questão financeira, assim como a necessidade de priorizar outras demandas, consideradas mais urgentes, dentre elas o desenvolvimento de vivências formativas nas áreas de língua portuguesa e matemática, prioritárias para a gestão. E para além disso, o representante da gestão questiona a falta de iniciativa do grupo, no sentido de apresentar propostas de ações voltadas à temática, ainda que com recursos escassos. Tais achados vão de encontro às orientações da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 e do Parecer 03 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, de 10 de março de 2004 (BRASIL, 2004), que regulamentam Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, e instituem os responsáveis pelas redes de ensino por efetivá-las e apontar a inserção das temáticas nas formações iniciais e continuadas.

Tendo em vista esse panorama, fica evidente que não há disposição por parte da gestão GJ em incorporar o debate sobre a diversidade étnico-racial de maneira efetiva e continuada nos processos de formação de professores. As vivências formativas que contemplam de alguma forma essa temática são realizadas de maneira esporádica e restrita a um número pequeno de docentes. As questões interculturais, na prática, não se configuram objetivos das políticas de formação docente na rede de ensino, muito embora estejam inseridas nos seus textos. Vários condicionantes podem influenciar e determinar as temáticas a serem abordadas



nos encontros formativos. Na rede municipal de Recife, os fatores determinantes são de ordem política, institucional e administrativa. Atualmente, tais fatores, influenciados pelo caráter gerencialista da gestão, definem quais as temáticas adequadas para determinado contexto formativo, e privilegiam uma seleção de conteúdos consagrados historicamente e julgados como mais necessários à reflexão docente e à aprendizagem estudantil.

Ao analisarmos o papel do GTERE nos dois períodos elencados na pesquisa, percebemos diferenças na atuação do grupo, relacionadas aos espaços ofertados ou negados, de acordo com as gestões subordinantes do mesmo. Na gestão JP, a importância dada ao trabalho do GTERE, contribuía para que o mesmo atuasse de modo autônomo e democrático, potencializando assim as atividades executadas pelo grupo, frequentemente articuladas com os movimentos sociais. Em suas falas, nossos entrevistados reconhecem os esforços políticos da gestão JP no sentido de coordenar e viabilizar atividades diversas, parcerias com outros órgãos públicos e oportunidades de debate e formação. Na gestão GJ, apesar da existência de textos e documentos políticos que contemplam a diversidade, GTERE e o recorte étnico-racial, percebemos, através das entrevistas, que os mesmos não passam de diretrizes puramente teóricas, uma vez que, na prática, não há autonomia nem investimentos no GTERE, nem negociação por parte da gestão com educadores, representantes de movimentos sociais e universidades para que fomentarem diálogos sobre esses temas ou sobre o que consideram relevante constar nas propostas pedagógicas.

É na política de formação docente que se cruzam as reflexões entre teoria e prática. No caso da Rede Municipal de Recife são os interesses políticos que delimitam o que deve e o que não deve constar nos conteúdos das formações para os professores. Esses interesses precisam assimilar as demandas legítimas dos agentes de dentro e de fora do espaço escolar, e leva-las em consideração no currículo e no cotidiano das ações formativas. Para superar o desmantelamento do GTERE, e neste sentido a Formação na área da diversidade étnico-racial, e também a outras questões emergentes e necessárias no debate educativo, faz-se necessário compromisso político com a temática da diversidade, fortalecimento das associações, conselhos e instituições que lutam e resistem pelo cumprimento da legislação, assim como a efetivação das estratégias do PNE e do PME voltadas ao tema em questão. E que, para além do currículo, as formações oferecidas aos docentes apresentem medidas práticas e atividades específicas que objetivem capacitá-los e auxiliá-los no combate ao racismo e às outras formas de discriminação, assim como na promoção do respeito à diversidade e às diferenças.

- A Dinâmica das Formações

No que se refere à dinâmica de formações realizadas no período da gestão João Paulo, seis dos nossos oito respondentes se pronunciaram. Apenas dois deles não opinaram, por não atuarem na rede neste período. Nas falas abaixo, podemos observar dados importantes sobre as formações ofertadas na gestão JP, desde o planejamento à execução:

“Nos processos de formação, a gente analisava as práticas, as professoras traziam suas práticas, e a gente refletia em cima de práticas que a gente considera positivas e em cima de práticas que a gente achava que não contribuíam... muito pelo contrário, às vezes fortalecia o racismo e o preconceito... O processo de formação é isso... É refletir sobre as práticas pra ver em que a gente melhora e o que de fato contribui de forma positiva para a população negra e para a população indígena. A formação tinha uma metodologia de reflexão e prática. Refletir a partir das práticas. Então, elas tanto traziam suas práticas para gente refletir, como a gente vivenciava práticas que fossem interessantes, dessem visibilidade e fossem positivas para os estudantes com os quais, independente da faixa etária, elas pudessem trabalhar” (Respondente 1)

“As formações tinham um objetivo específico e pontual. Era pra tentar fazer com que toda a escola, ao trabalhar com todos os projetos pedagógicos levassem em conta isso. Me lembro que a gente batia muito nessa tecla. Focávamos nas especificidades de cada modalidade (...)o projeto era bem amplo. Porque se você não mudar as relações étnico raciais dentro da escola, não adianta tentar fazer uma formação de história da África, pra uma professora ser especialista na história da África dentro da escola. Você tem que mudar essas relações. E também trabalhar com os professores de todas as áreas (Respondente 2)

“(...) A proposta do grupo era trabalhar o recorte de raça e etnia com os professores da rede, da maneira didática, dentro das nossas possibilidades(...) A Prefeitura fazia, todo início de ano, um processo formativo de três dias nas escolas, dois dias no centro de convenções, então sempre se colocava alguma temática, alguma oficina, alguma possibilidade de atuação na área da educação para as relações étnico-raciais. A cada momento formativo uma modalidade era contemplada, de modo que todos os públicos foram atingidos (Respondente 4)

“(...) Nesses processos formativos, nós tínhamos princípios ou palavras-chave, que a gente começava a ver a cada um de nós, o nosso processo identitário, o que nós somos, de onde viemos, o que queremos fazer com as nossas vidas no futuro. Então, a gente discutia: identidade, a interseccionalidade, que quando a gente trabalha a questão do racismo, está embutida a questão do sexismo, e outras fobias. E quando a gente trabalha, em educação, precisaria trabalhar ao mesmo tempo a questão de gênero, e ao mesmo tempo, a questão da classe social, que não dá para trabalhar essas questões de forma pontual. Mas, essas se inter-relacionando” (Respondente 4).

“(...) Por conta da falta de recursos, na maioria das vezes, eram as pessoas que compunham o grupo que atuavam nos momentos formativos. Mas, num momento e outro nós trouxemos: Henrique Cunha Junior, Luiza Bairros, Eliane Carneiro (...)” (Respondente 4).

“(...) Os palestrantes dos momentos de formações eram: O professor Oliveira Silveira, professor da Universidade do RS, que foi o mentor do Dia nacional da consciência negra, a professora Odailta Alves, que eu já citei. Do movimento social, a gente teve Vera Baroni, que participou de vários momentos, Ridvânio, que é da aldeia Xucuru, Inaldete Pinheiro, Josebias, que é do Fórum de Igualdade Racial do Estado. A representação da universidade também: Professora Denise Botelho, Rebeca Oliveira Duarte, Moisés Santana, José Nilton, professor Edson Silva, professora Dayse Moura, professor Edilson Fernandes, José Bento e outras pessoas, estudiosas na área, como: Lepê Correia, Jesus Moura, Então a gente está sempre nessa roda, nessa gira (...) Participavam todos os professores do GOM, como a gente diz: Grupo Operacional do Magistério efetivamente tiveram oportunidade de formação” (Respondente 5)

“(...) A gente também tinha, na volta do recesso de julho, tinha a conexão 17, que o GTERE participava, com o recorte afro nos espaços. Então a gente tinha acesso a esses espaços culturais da cidade. Um deles é a visita à Xambá. Então os professores escolhiam. Tinha espetáculo de dança no teatro Santa Isabel, tinha roda na casa do carnaval, no pátio do terço, museus... era um circuito de atividades na volta às aulas, no mês de julho. Você via ônibus circulando na cidade, levando professores, e a gente culminava no pátio de São Pedro, com um show. Terminava e tava todo mundo lá. O professor Eron, de geografia, que fez parte do GTERE enquanto representante dos anos finais, ele fez uma incursão pedagógica chamada “Recife Negro”. A gente se encontrava no pátio do Carmo, na escultura de Zumbi. Os professores diziam que nunca tinham visto a escultura de Zumbi. E aí a gente visitava a escultura de Solano Trindade, ia lá em Abadia, e concluía lá no Baobá, no Palácio das princesas. Então assim, tinha todo um trabalho articulado” (Respondente 5)

Os relatos acima apresentados tratam de vivências formativas que contemplavam todas as modalidades ofertadas pela rede, com participação de um público expressivo. Os processos formativos eram realizados bimestralmente, com destaque para os encontros realizados no início dos semestres, que consistiam em grandes eventos, com personalidades homenageadas e diversas atividades culturais. Todos os docentes participavam, contemplando assim, todos os níveis e modalidades de ensino ofertadas pela rede, e esse era um grande diferencial do período. As questões de gênero, raça e classe tinham espaço nas vivências formativas, que eram organizadas pelos grupos de trabalho da secretaria de educação, mas contavam com a participação de participantes de movimentos sociais e das universidades. A metodologia dos encontros era plural, e contava com debates, oficinas, aulas de campo e seminários, que fomentavam a reflexão e estimulavam os docentes na busca por uma educação antirracista e igualitária.

De caráter crítico-reflexivo, os encontros possuíam uma proposta que ultrapassava a ideia de ensinar os docentes sobre a história da África, apenas; a intenção era de proporcionar aos docentes participantes reflexões sobre as relações étnicas e raciais, inter-relacionando as mesmas com as questões de gênero e classe, considerando a interseccionalidade dessa tríade.

Além de promover projetos que homenageavam e davam visibilidade à personalidades negras, as formações realizadas na gestão JP contavam esporadicamente com a presença de ilustres convidados, estudiosos e militantes no campo de conhecimento da temática étnico-racial, que enriqueciam os encontros e contribuía na partilha de conhecimentos. A arte, a cultura, e as manifestações religiosas também eram contempladas, quando, em alguns momentos, as vivências ultrapassavam as discussões teóricas e se estendiam às ruas da cidade, através de excursões realizadas. Tendo em vista esse panorama, fica evidente que as formações realizadas, sua natureza pedagógica e suas dinâmicas, contribuía na ampliação do campo das relações étnico-raciais na educação municipal, explorando dimensões

fundamentais na produção de conhecimento e buscando, através da preparação dos docentes, efetivar uma educação de cunho plural, antirracista e democrática.

Os dados apontam a iniciativa da Secretaria de Educação em investir nessas ações, para além do cumprimento de dispositivos legais, buscando identificar e refletir sobre as práticas pedagógicas e as percepções que orientam e ressignificam tais práticas; com destaque à perspectiva de respeito à diversidade humana, cultural e religiosa e a consideração de novos paradigmas que perpassam a educação.

No que se refere à dinâmica de formações realizadas no período da gestão Geraldo Júlio, seis dos nossos oito respondentes se pronunciaram. Apenas dois deles não opinaram, por não atuarem na rede neste período. As falas a seguir descrevem como se davam/dão os encontros, numa perspectiva de quem participava efetivamente dos mesmos: os componentes do GTERE:

“Na gestão Geraldo Júlio (...), a gente perde a autonomia, fica muito restrito a ter aquelas formações mensais, mais esporádicas... porque assim, você não ia com aquele grupo do começo ao fim. Esporádica não... A gente tinha formação todo mês. No entanto, os grupos eram mudados. Então a gente começava uma discussão com um grupo e não sabia quando a gente ia retornar para aquele grupo para continuar a discussão” (Respondente 1)

“(...)Não há continuidade na formação. É um ciclo temático. Mas, a prioridade é matemática e língua portuguesa (Respondente 6)

“(...)Desenvolvemos um plano sistemático anual para a Secretaria de Educação, para as formações no Centro Paulo Freire (...)Em 2017 a gente trabalhou com um público bem grande. Com um público da educação infantil, a gente trabalhou lá no museu da abolição. Foi um projeto de formação belíssimo! (...) Foi um volume grande de formação. Em 2018, é reduzido, e a gente ficou com uma formação que é chamada lá de diferenciada (...). O que é isso? Eu tenho dois horários na escola. Aí fiquei... sou do primeiro ano... aí tive formação de manhã. Aí à tarde, eu tenho formação. Aí eu não vou ter a mesma formação de tarde. Aí eu sou arrebanhada pra onde? Pra essa formação, que podia ser do GTERE ou do GTES (Grupo de Trabalho de Educação e Sexualidade).(...) Podia ter de uma ao maior grupo, que foi de dezesseis. Tinha dia que a gente trabalhava com um professora, duas, três, quatro” (Respondente 5)

“(...)Mesmo com o pouco público (a gente veio de um número macro, que foi reduzindo), mas os professores que participavam, reconhecem a qualidade da formação (...) a gente até trabalhou com as Abayomis, que foi muito bom, trabalhou a questão afro e a questão indígena, porque a gente trabalhou “o que eu não devo fazer diante da temática”. Aí a gente fez um trabalho bem legal. E no final, cada professora confeccionava a sua Abayomi”(Respondente 5)

“(...) A gente foi experimentando a melhor dinâmica. A gente tinha o momento de falar da lei, a gente apresentava a lei e a gente conversava sobre questões do racismo... e depois a gente disse: Vamos utilizar mais práticas promotoras de igualdade racial. Então a gente estimulava metodologias, e durante o processo de metodologia, a gente fomentava diálogos, Então a gente sempre questionava: ‘Como isso atua na prática?’” (...) com as professoras, era educar esse olhar, para que ela perceba como isso acontece, e como elas podem potencializar a literatura, as músicas, os jogos, né? A gente trabalha vivências de jogos que tragam os princípios civilizatórios africanos indígenas, e a gente conversar sobre isso a partir desse lugar, como é que ela se sente fazendo isso, em que momento ela já vivenciou aquilo. A

gente já fez também... trazer esse lugar da pessoa e de quem sou eu, e quem são as pessoas que antecederam a minha história?”(Respondente 6)

“(...) A gente faz o diálogo sobre a ausência, sobre o que é o racismo estrutural e como ele se dá nessa não pertença da gente. A gente sempre traz um processo de reflexão sobre a pessoa no mundo, e como é que a gente possa atuar, para que essas crianças não fiquem tão perdidas quanto a gente. Então é sempre de reflexão, de ação, conversatória (Respondente 6)

“(...) Em 2018, a gente decidiu que a gente iria discutir os conceitos necessários para falar sobre o racismo no Brasil. Então a gente colocou: ‘Quais são os conceitos?’ Racismo, preconceito racial, preconceito geral, identidade, identidade racial, identidade étnica, etnicidade (...)A gente pegou um texto de Nilma Lino, e o livro de Kabengele Munanga sistematizou” (Respondente 6)

“(...)A gente trabalha da forma mais plural e criativa nos processos de formação que a gente pode. Então... Músicas, vídeos... então, se a gente quer falar sobre diversidade indígena no Brasil, não é a gente que vai falar. A gente traz uma fala indígena. Então a gente pega a fala de Márcia Cambeba, de Chicão Xuxuru, que já se foi, mas tem vídeos dele, de Marquinhos Xucuru. Então a gente pega essas vozes, e elas estão presentes lá no vídeo e a gente faz esse diálogo. Esse lugar de fala, porque não sou eu. Então a gente leva materiais que tenham sido escritos por essas pessoas” (Respondente 6)

Apesar das limitações de recursos e autonomia acima descritas, destacamos os esforços por parte do GTERE em executar dinâmicas formativas atrativas e construtivas. Além do Seminário da Educação das Relações Étnico-Raciais, realizado anualmente, o grupo procura, através dos poucos recursos que possui, estimular os docentes a refletirem sobre conceitos importantes, como o de racismo, identidade, etnicidade, assim como incentiva-os a inserir/potencializar atividades que abordem os princípios da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Contudo, percebe-se uma ausência de concepção e organização por parte da gestão municipal no desenvolvimento de formações que tragam a pauta da diversidade.

Ainda sobre a dinâmica das formações, as falas a seguir apresentam o ponto de vista político-metodológico dos representantes da Secretaria de Educação, que atuam em cargos gestores, assim como explana a forma que os encontros formativos passam a ser organizados em ciclos temáticos:

“Há diretrizes com orientações metodológicas e objetivas da prática formativa da rede: a quem se destina, os princípios que norteiam, como é planejada e qual metodologia que é utilizada, como ela está estruturada... e os quadros de planejamento (...) E os professores também têm acesso a essa política diretriz metodológica. Antes as formações eram pensadas nas divisões de ensino, inclusive, envolvendo os grupos de trabalho, como o GTERE, GTS (...) Hoje, tem uma formação específica, direcionada.. Por exemplo, a gente estava trabalhando com a EJA (...) toda a abordagem, toda a discussão, todo o aporte, era pra, realmente fortalecer o conhecimento das professoras nas relações étnico-raciais. Agora tem uma equipe própria pra organizar (...) a gente passa a ter não mais uma formação de rede, mas uma formação em rede. Esse é o diferencial de sermos escola de formação [ao invés de centro]. Deixamos também de ser de ‘aperfeiçoamento’, pela perspectiva do próprio nome, de que não haveria esse aperfeiçoamento, pois ninguém vai ficar perfeito mesmo” (Respondente 7)

“A gente tem um desenho formativo de formação em rede. Então, é meio que uma ‘fórmula’ de formação continuada, que é estruturada, estruturante, mas não é engessada. O formador faz uma adequação conforme à temática, conforme o público. Mas a gente tem alguns elementos que fazem parte, pra garantir exatamente essa identidade de formação continuada que a gente vem construindo. Então, quais são os elementos que precisam estar presentes? Por exemplo, a articulação teoria/prática, a reflexão sobre a prática (isso está sempre presente)” (Respondente 7)

“(…) Ao invés da gente trabalhar trazendo a teoria disso, a teoria daquilo-que é importante também!-, ou trazer exemplos de como se trabalhar, primeiro a gente procura ressignificar e refletir com o professor como é que ele já trabalha isso. E aí, a partir dessa reflexão sobre a prática que ele socializa, a gente desenvolve algumas estratégias de estudos, oficinas, enfim, dependendo que esteja proposto, e fica o encaminhamento para o encontro seguinte. Que esse encaminhamento não se trata de “pegar aqui e fazer lá na escola”, e depois trazer o resultado. Mas é: ‘vivenciei, explorei e desenvolvi, vou experimentar na escola, na minha realidade, ressignifico conforme a minha necessidade, e trago para socializar.’ Por isso que é chamado de ciclo aprofundado de temática, porque a gente reflete, estuda, aprofunda, encaminha, vivencia na escola, traz uma devolutiva e retoma” (Respondente 7)

“(…)Hoje a gente tem, além da abertura do ano, quatro encontros por semestre.[Longa pausa]

O espaço que eu tenho pra questão racial, pra questão de gênero, pra questão de meio ambiente, pra questão de tecnologia é transversal a todos... e seminários. O seminário específico. Isso eu tenho para a questão de gênero, isso eu tenho para a questão racial, isso eu tenho para a questão ambiental... Isso é o espaço que a gente consegue dentro dessa limitação. Pelo menos até o momento eu não consigo enxergar outra forma de ampliar isso. A não ser, como eu disse: a gente criar uma estrutura quer vá mais até às escolas” (Respondente 8)

“(…) Mas a forma de decisão, é no formato que a gente montou. A gente trabalha com ciclos aprofundados. Esses ciclos aprofundados, a gente prioriza hoje, que a gente entende como hierarquia de aprendizagem, que é mais necessário para que o aluno possa compreender e avançar nesse aprendizado... Então, enquanto rede, a gente não está pensando também, na dificuldade numa escola ou outra... a gente trabalha enquanto rede. E isso, deve ser trabalhado de forma transversal, além do seminário específico. Eu acho tudo muito limitado... mas...não tem muito espaço para acrescentar mais, porque, infelizmente, os duzentos dias letivos não permitem” (Respondente 8)

“(…)E é uma rede imensa, né? São quantos professores? Seis mil professores, são trezentas e dez escolas, são noventa mil alunos, e realmente algo difícil de...tratar se você não tiver prioridades” (Respondente 8)

Sobre as falas supracitadas, é possível dizer que a gestão GJ assinala uma baixa efetivação de ações políticas e formativas voltadas à pauta étnico-racial. Os processos formativos também são realizados bimestralmente. Porém, as formações, planejadas por uma equipe específica, são organizadas por ciclos temáticos e predominantemente voltadas às disciplinas de língua portuguesa e matemática, dada a atual hierarquia de aprendizagem estabelecida pela rede. As formações que contemplam questões relacionadas à diversidade, como raça, gênero e sexualidade, acontecem esporadicamente nas vivências formativas de alguma modalidade (e não de todas), e se dão ainda, em seminários anuais, mas que não

contemplam os professores em sua totalidade. As tramas e cenários relatados por nossos respondentes atestam impasses para continuidade de projetos e atividades já existentes, assim como apontam resistências para que essas, e outras temáticas, sejam contemplados nas vivências formativas, que pautadas em atividades esporádicas e restritas, evidenciam a incipiência da materialização das Leis 10. 639/2003 e 11. 645/2008 na formação continuada dos docentes.

De acordo com os respondentes, a metodologia proposta para as formações, organizadas em ciclos temáticos, fundamenta-se numa hierarquia de aprendizagem, que avoluma professores em encontros predominantemente voltados às discussões sobre o ensino de língua portuguesa e matemática, e esvaziam os encontros que não contemplem essas áreas do conhecimento, dentre elas, a educação para as relações étnico-raciais. Desta forma, segundo os sujeitos da pesquisa, além do volume de formações do GTERE apresentar-se reduzido, o público contemplado é cada vez mais restrito, chegando em alguns momentos, a ser ínfimo. O que consiste numa desigual distribuição de público e incentivo, para uma rede com milhares de docentes.

Diante dos cenários acima apresentados, é pertinente analisar a formação docente como medida política e pedagógica empreendida no sentido de favorecer a efetivação das Leis 10. 639/03 e 11. 654/08, estimular a pesquisa e a produção de conhecimentos concernentes à temática étnico-racial, oferecer aos docentes, para que esses estendam aos discentes, a oportunidade de pensar a realidade social a partir de sua diversidade cultural.

As dinâmicas das vivências formativas relatadas apresentam-se como reflexos das diferentes concepções de política pública de ações afirmativas que possuem as gestões aqui analisadas. E a materialização da mesma dependerá do engajamento do sistema de ensino, na perspectiva de superação do racismo e na construção de uma efetiva educação para as relações étnico-raciais (ALVES, 2013). Assim, o sucesso ou o fracasso de uma política de formação voltada à educação étnico-racial está diretamente ligado ao desejo e esforço dos gestores e seus esforços para que as práticas e formações dos educadores visem à construção de uma educação antirracista e não eurocêntrica.

Na gestão JP, a formação docente realizava-se numa perspectiva dialética de produção de conhecimento, com debates que consideravam as dimensões históricas, sociais e culturais da realidade brasileira, na busca de combater o racismo e as discriminações, no sentido de conscientizar os docentes da necessidade da inserção de elementos referentes à cultura negra e indígena em suas práticas, de modo a estimular a valorização das potencialidades pluriétnicas e multirraciais da sociedade.

Na gestão GJ, as medidas políticas e pedagógicas que vêm sendo apreendidas no sentido de desenvolver formações voltadas à temática étnico-racial ainda apresentam desequilíbrio entre a formulação e as práticas. As formações têm sua dinâmica marcada por resistências, tensões e instabilidades entre a política implementada e as práticas instituídas, resultado da complexidade do processo de efetivação de uma política que não é configurada como prioritária. Nesse caso, as fases de formulação e de implementação são separadas, e as disputas e embates sobre a política são ignorados, reforçando assim, uma racionalidade no processo de gestão.

Deste modo, refletimos sobre a importância do planejamento e a execução das vivências formativas, a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja concretizado nesses momentos e se estenda nas salas de aula, com o propósito de consolidar políticas de ações afirmativas, elementos fundamentais para a promoção da igualdade étnico-racial. Contudo, sua efetivação implica na inserção das questões raciais nas metas educacionais da rede de ensino. Assim, faz-se necessário que as políticas formuladas sejam traduzidas em prática.

Contudo, esse processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo, já nos alertava Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009). Segundo o autor, é alternar as modalidades:

A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é a ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer(...) este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (Ball, apud Mainardes e Marcondes, 2009, p. 305).

Em seu discurso, Ball chama a nossa atenção para a possível existência de disputas ou versões em competição nas políticas, dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações, e nos convida a considerar todas essas dimensões contextuais (contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos), para que sejam identificados os aspectos intervenientes no processo de colocar as políticas em ação, ou seja, no contexto da prática, o qual é compreendido como um espaço de “produção” de soluções e alternativas para tentar fazer algo com a política proposta (MAINARDES, 2018).

Permite-se, dessa forma, nas análises da política de formação, considerar que, o contexto da prática instiga a sensibilidade em perceber as diversas formas de decodificação da política, e sobretudo, de seus significados no processo de interpretação e tradução das



mesmas. É possível identificar, a partir das falas dos respondentes, alguns processos discursivos que autorizam prescrições sobre a prática, criando realidades e tensões, produzindo e sendo produzidos.

Compreendemos que essa relação teoria e prática é complexa e envolve questões diversas dentro da própria rede de ensino. Contudo, é preciso que essa relação aconteça, e que a formação continuada seja capaz de articular teoria e prática enquanto política da rede, para que as lacunas sejam supridas, para que os docentes (re)construam suas práticas e teorias. É assim que se dá a práxis educativa, através da reflexão e da ação, e é através dela que se reflete sobre o mundo para transformá-lo e superar as opressões (FREIRE, 2001).

No panorama de tradução das políticas de formação, os dados analisados expressam um (re)direcionamento no que se refere à profissionalização docente na rede municipal de Recife. Ao passo que, no passado, a autenticidade dos sujeitos era valorizada, em função dos mecanismos de luta por visibilidade, atualmente, assiste-se a materialização de um processo de (des)profissionalização, em que a formação dos professores perde a autonomia e se dá de forma limitada, através de dinâmicas e processos focados em resultados de avaliações externas. Resultados esses que alteram a (re)organização e (re)contextualização das práticas e da política de formação e implicam na constituição de saberes profissionais limitantes, que não consideram os professores, as instituições, os contextos, as comunidades escolares e as realidades diversas, tampouco problematizam sobre os mesmos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre as relações étnico-raciais se constitui um direito social a ser cada vez mais presente nas políticas educacionais. Garantir seu debate e inclusão nos espaços de formação docente, a fim de construir novos conhecimentos históricos, numa perspectiva de diversidade étnico-racial, propondo que sejam feitas novas interpretações pelos(as) docentes, no que diz respeito da história da humanidade e da construção da nacionalidade brasileira configuram-se ações desafiadoras aos Sistemas de Ensino, porém urgentes e necessárias. Trata-se de um resgate histórico, numa perspectiva de políticas públicas de reconhecimento da diferença colonial.

Dessa forma, mais do que a aprovação de leis que garantam acesso e o reconhecimento da história e cultura dos povos negros e indígenas, faz-se necessário que o Estado passe a garantir a implementação dos direitos sociais para as relações étnico-raciais no campo educacional. Neste sentido, as políticas de formação docente voltadas às questões étnico-raciais precisam e devem ser problematizadas, incluídas e implementadas, para que os (as) educadores (as) se tornem preparados(as) para inserir essas discussões em suas práticas pedagógicas.

Compreende-se que o sucesso das ações pedagógicas visando o reconhecimento e valorização da identidade, da história e da cultura dos (as) negros(as) e dos(as) indígenas depende de um trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais, organizado pelas redes educacionais, visto que os(as) professores(as), que lidam diretamente com os(as) estudantes, precisam estar inseridos(as) no processo e preparados(as) para lidar de maneira reflexiva com as questões étnicas, culturais, pedagógicas e políticas que surgem a todo momento nos espaços educativos. Depende ainda de condições materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e a aprendizagem, de modo que o educador sinta-se estimulado, seguro e preparado para desenvolvê-las.

Ao analisarmos a política de formação docente para a educação das relações étnico-raciais na Rede Municipal de Recife no recorte temporal proposto, percebemos que as políticas educativas desse município consistem na materialização das representações de fluxo de ideias oriundas de grupos e/ou indivíduos que atuam no campo educativo e tensionam esse espaço de disputas. Diante disso, o que tentamos mostrar são algumas compreensões e ações dessas políticas e dos seus efeitos, enfatizando a importância dos modos como essas ações políticas são elaboradas e materializadas em contextos locais específicos.

Podemos concluir que na gestão João Paulo, o cenário político educativo era mais fértil no desenvolvimento de ações voltadas ao recorte étnico-racial, dada à criação do GTERE e a importância dada ao trabalho do mesmo. Os dados apontam de maneira detalhada os objetivos propostos e alcançados, as ações desenvolvidas, a forma que as mesmas foram executadas, os setores envolvidos, e contemplam também, de modo pontual e esmiuçado, o que foi inexecutável, justificando os motivos da não execução. Percebe-se, os esforços políticos por parte dos que faziam a Secretaria de Educação na gestão João Paulo, no sentido de coordenar e viabilizar atividades diversas, parcerias com outros órgãos públicos e oportunidades de debate e formação, assim como em situar as próximas gestões do trabalho que foi desenvolvido durante esse tempo.

No que diz respeito à gestão Geraldo Júlio, percebe-se, nos dados coletados, as contradições entre o que está posto nos documentos e as atuais ações governamentais de implantação da lei 10. 639/03 e 11. 645/08, sobretudo no que diz respeito à oferta de autonomia para a atuação do GTERE. O marco desta gestão em relação às políticas de formação voltadas para as questões de gênero, raça e classe, se caracteriza pela desmobilização dessas políticas, dentre elas o enfraquecimento do GTERE. As falas da atual gestão municipal e dos sujeitos que a representaram em nossa pesquisa evidenciam ações pontuais, limitadas e superficiais voltadas para o recorte étnico-racial, justificando que não é possível contemplar mais tais temáticas, pois há muitas outras demandas para inserir na pauta formativa. Os textos políticos construídos nessa gestão têm seus conteúdos fundamentados nos eixos de estrutura organizacional da formação em rede, mas apresentam desencontros e fragilidades: apesar desses alegarem tomar como base o legado histórico já construído no município, não houve, segundo a maioria das entrevistas coletadas, posicionamento por parte dos gestores, que auxiliasse e/ou estimulasse a continuidade do trabalho e das ações já desenvolvidas nas gestões anteriores na política de formação.

Não pretendemos mensurar a efetividade das políticas desenvolvidas em cada gestão. Mas a análise da bibliografia, documentos e pesquisa de campo evidenciam que enquanto a gestão JP não desenvolveu políticas no contexto da produção de texto, pois referenciava-se na política nacional e nas orientações da SECADI, o contexto da prática foi potencializado. Já na gestão GJ, diversos textos políticos foram produzidos, e a acessibilidade aos mesmos foi ampliado, porém, a rede municipal, na gestão GJ, ainda não oferece efetivamente, na prática, mecanismos de formação docente voltados para a educação das relações étnico-raciais e alicerçados em concepções filosóficas emancipatórias, que superem todas as formas de preconceito e discriminações.

Podemos verificar que a formação de professores pode ou não atuar como estratégia para a construção de novas pedagogias, de caráter emancipatório, nos processos educativos. É o interesse político e as prioridades dos sistemas de ensino que farão da formação alvo principal ou secundário das políticas educativas, mobilizando articulações e intervenções mais ou menos diretas, nas áreas de seu interesse.

Chamamos a atenção para a dualidade dos mecanismos desenvolvidos pela rede municipal de ensino de Recife, em dois momentos distintos, no que diz respeito à oferta da formação continuada dos seus docentes, podendo essa formação contribuir na superação das amarras ainda existentes da exclusão, da discriminação, do preconceito e da desigualdade social, ou acentuá-las.

A pesquisa nos possibilitou compreender o objeto em análise a partir da escuta dos grupos de interesse representados assim como dos grupos excluídos nesses processos, dos discursos predominantes e suas intencionalidades, suas inconsistências e contradições. Dessa forma compreendemos a política como um discurso, considerando que a mesma não é finalizada no texto político, uma vez que há embates pelo controle de seu significado, pois a política “[...]estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir vozes, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade” (MAINARDES, 2006)

Nos encontramos diante de um momento histórico de amplas discussões sobre relações étnico-raciais, com manifestações populares globais<sup>16</sup> que representam o despertar de um sentimento profundo da sociedade sobre como o racismo estrutural é cruel, danoso, letal e distorce a realidade. O racismo como um fenômeno ideológico que visa a dominação, a alienação do outro, de seus saberes e de sua cultura. O racismo herdado perversamente do processo da escravidão e da atuação da branquitude, com todos os seus privilégios, que se atualizam impiedosamente todos os dias nas vidas, nos corpos, nas emoções e nas subjetividades das pessoas que não estão inseridas nos padrões eurocêntricos. Racismo fortalecido até mesmo em ações governamentais de âmbito federal, que nesse momento,

---

<sup>16</sup> Uma onda de indignação contra o racismo se espalha por todo o mundo. Sob o slogan “Black lives matter” (Vidas Negras Importam), as manifestações aconteceram em diversos países e reuniram multidões que se espalharam para protestar contra o preconceito racial, assim como pela morte de George Floyd, afroamericano assassinado por asfixia durante uma violenta abordagem policial em 25 de maio de 2020. No Brasil, as mortes do adolescente João Pedro, assassinado e levado de dentro de casa durante uma operação policial no Rio de Janeiro, em 18 de maio, e do menino Miguel, que caiu de um prédio no Recife por abandono de incapaz da patroa de sua mãe, em 02 de junho deste ano, também causaram revolta e comoção social, mobilizando pedidos de justiça e nos fazendo refletir sobre como o racismo estrutural ainda está presente em nossa sociedade.

através de <sup>17</sup>vias institucionais deslegitima e desumaniza importantes personalidades que atuaram no combate às injustiças sociais.

Num período como este, de Estado autoritário, que estremece a racionalidade e põe em risco todos os direitos conquistados, faz-se necessário reformular estratégias de luta pela superação da discriminação, das injustiças sociais, na busca pela retomada da democracia. A educação faz parte dessas práticas racistas que temos em nossa sociedade, dada à ignorância da sociedade brasileira sobre a África e sobre os povos originários. Daí a necessidade e a importância de uma educação antirracista, para disseminar ideias de igualdade – não como abstração, mas como fundamentos - que as pessoas vão construindo nas suas relações sociais, com práticas pedagógicas que nos façam refletir sobre como os preconceitos são arraigados, que nos façam repensar sobre nossas ignorâncias e estimule mudanças em nosso comportamento. Uma educação que busque nossas raízes africanas e indígenas, nossas ancestralidades, nossos pertencimentos, nossas histórias, nossas artes, nossas culturas, como processo educativo de cura para superar os danos do racismo desses séculos de desigualdade.

As leis 10.639/03 e 11.645/08 legitimam e dão aporte a essas práticas. E essa legislação basal determina a obrigação do Estado em promover a igualdade racial na educação. Contudo, esse é um processo que não se faz apenas pelo discurso. Mas sim, na prática, através de políticas públicas específicas que reconstruam as identidades para além da colonização europeia e recupere as raízes de todos os povos. Para isso, a gestão da educação precisa inserir a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais em seu planejamento, em suas formações docentes, para que a discussão chegue de forma precisa até às salas de aula. Faz-se necessário lucidez e vontade política, para reconhecer as próprias realidades plurais e para implementar políticas públicas que apoiem e valorizem essa diversidade.

Finalizamos nossa pesquisa sem pretensões de apresentar conclusões, certezas e fechamentos. Nossa tentativa é de construir reflexões, adicioná-las ao debate, e desenvolver gradualmente algumas ideias às quais possam vir a contribuir na discussão do tema e suas práticas. Esperamos que os resultados desta investigação possam fomentar as discussões sobre as políticas de formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais, no que diz respeito aos

---

<sup>17</sup> A Fundação Cultural Palmares, cuja finalidade é promover a preservação dos valores da influência negra na formação da sociedade brasileira, tem estado no centro de algumas polêmicas, pelo fato do seu atual presidente, Sérgio Camargo, ter se pronunciado a favor do fim do Dia da Consciência Negra, dizer que a escravidão foi benéfica para os descendentes de escravizados no país, e implantar um selo “antirracista”, concedido pela Fundação a todos que, injustamente e criminosamente são tachados de racistas pela “esquerda vitimista, com o apoio da mídia, artistas e intelectuais”, segundo o presidente da Fundação. Grupos de Defesa do Movimento Negro repudiaram tais ações, contestando que dessa forma, a Fundação está criando atitudes de hostilização e desrespeito ao racismo e a discriminação aos negros do nosso país.

desafios e às possibilidades no desenvolvimento de políticas públicas e ações que privilegiem a formação continuada dos (as) educadores (as) para a temática. É tempo de posicionamento político e pedagógico. E de pensar que educação construiremos daqui para frente.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Severino Vitor. **Formação continuada de professores no estado do Maranhão: do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas (PAR)**. 2013. Tese (Doutorado) - UnB, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/14530>. Acesso em: 01 nov. 2018.

ALVES, Carmem Dolores. **A implementação da lei 10. 639/2003 nas escolas municipais do Recife e o papel da gestão escolar**. Publicação Étnico Racial – Série comemorativa de 10 anos da lei 1. 639. PROEXT. Editora Universitária – UFPE, 2003.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez, 2013.

APPLE, Michel W. **Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional**. Revista Linhas Críticas, vol 21, num 46, set/dez, Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193543849005>, Acesso em 06 de setembro de 2019.

APPLE, Michel W. **The state and the politics of knowledge**. New York: Routledge, 2003.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. 2. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 1997. 75 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 56)

\_\_\_\_\_. MEC. SECAD. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), **Relatório de Gestão 2003-2006**, SEPPIR, 2006. Disponível em <[http://www.presidencia.gov.br/estrutura\\_presidencia/seppir/publicacoes/relatorio\\_gestao\\_2003\\_2006.pdf](http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/seppir/publicacoes/relatorio_gestao_2003_2006.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2017.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S; BOWE, R; GEWIRTZ, S. Market forces and parental choice. In: TOMLINSON, S. (Ed.) **Educational reform and it consequences**, pp. 13-25. London: IPPR/Rivers Oram Press, 1994.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Lisboa. Edições 70, 1994.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de Currículo e Políticas Docentes para a Educação Básica. In: MARTINS et al. (Orgs.). **Políticas e Gestão da Educação**: desafios em tempos de mudanças. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em 10 de março de 2020.

BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143283>. Acesso em 12 de Julho de 2018.

BRASIL. **Estatuto de Igualdade Racial**. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 10.678**, de 23 de maio de 2003. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), da Presidência da República, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003?L10.678.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003?L10.678.htm). Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 4.542, de 28 de dezembro de 2005. Institui a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros - CADARA, com o objetivo de elaborar, acompanhar, analisar e avaliar políticas públicas educacionais, voltadas para o fiel cumprimento do disposto na Lei 10.639/2003, visando a valorização e o respeito à diversidade étnico-racial, bem como a promoção de igualdade étnico-racial no âmbito do Ministério da Educação - MEC. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2005. p. 18.

BRASIL. **Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014.



CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abril, 2010.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. & Soc.: Est.**, João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014. Disponível em: [www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/download/10000/10871](http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/download/10000/10871). Acesso em: 25 jul. 2018.

CONSTANTINO, Francisca de L. **Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar**. Tese. UFSCar, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2341>. Acesso em: 01 nov. 2018.

CORREIA, Rosimara, S. **Articulação entre questões étnicas e raciais e a educação de pessoas jovens e adultas em propostas pedagógicas difundidas pelo site do Ministério da Educação**. Dissertação. UFSCar, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2692>. Acesso em: 01 nov. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. PME-Limites, possibilidades e avanços. Entrevista concedida a Leda Scheibe. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 231-246, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

DUARTE, Vanice de Castro. Uma experiência de educação continuada em Juiz de Fora. In: CALDERANO, M. da Assunção; LOPES, Paulo Roberto Curvelo (Org.). **Formação de professores no mundo contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas**. Juiz de Fora: Ed. UFHJ, 2006.

FARIAS, Beronicy Paula de M. **A dinâmica do Conselho Nacional da Juventude- CONJUVE e o campo das políticas públicas educacionais**. Dissertação. UnB, 2013. Disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/15728>. Acesso em: 01 nov. 2018.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de professores e Escola na contemporaneidade**. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2009.

FERRAZ, Bruna R. **EJA e educação para as relações étnico-raciais: uma proposta de pesquisa-ação em uma escola do Guará/Distrito Federal**. 2016. Dissertação. UnB, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/22920>. Acesso em: 01 nov. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas SA, 1999.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. In: Rev. Bras. Educ. Vol.16 nº. 47 Rio de Janeiro Maio/Agosto. 2011. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000200005>. Acesso em 20 de Junho de 2020.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, P. 39 – 62, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Raça e Gênero. In: **Cadernos Pagu** (6-7), pp. 67-82, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei 10. 639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 47, p. 19-33, jan/mar, 2013. Editora UFPR.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MAINARDES, Jefferson. A Abordagem do Ciclo de Políticas: Explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 01-19, Agosto. 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jn/abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARIA DE AMORIM, Roseane; Batista Neto, José. **As práticas curriculares cotidianas: um estudo da educação nas relações étnico-raciais na Rede Municipal do Recife**. 2011. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4159>. Acesso em 30 de Março de 2019.

MESSIAS, Elizama Pereira. **Políticas de Promoção da Igualdade Racial no âmbito educacional na cidade do Recife: Trajetórias e contradições na luta por reconhecimento da população negra**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2009. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/273/browse?value=Pereira+Messias%2C+Elizama&type=author>. Acesso em 28 de Março de 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. **Relatório do VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste. Tema: O Negro e a Educação**. Recife: Companhia Editora de Pernambuco, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secad, 2005.

NEGREIROS, Dalila Fernandes de. **Educação das Relações Étnico-raciais: análise da formação de docentes por meio dos Programas Uniafro e Africanidades**. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/24491/1/286.pdf>. Acesso em 20 de Agosto de 2018.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Tradução: MENDES, Irene Lima; CORREIA, Regina; GIL, Luisa Santos. Coleção Ciências da Educação, volume 3, 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n°. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00625.pdf>. Acesso em 26 de Junho de 2020.

OLSEN, M. In defense of the welfare state and of publicly provided education, **Journal of Education Policy** 11, pp. 337-362, 1996.

RECIFE (Prefeitura). **Decreto nº 24.301**, de 29 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a instituição do Programa de Combate ao Racismo Institucional - PCRI do Recife. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/decreto/2008/2431/24301/decreto-n-24301-2008-institui-o-programa-de-combate-ao-racismo-institucional-pcri-do-recife>. Acesso em: 06 fev. 2019.

RECIFE (Prefeitura). **Lei nº 17. 311**, de 28 de março de 2007. Dispõe sobre a Criação do Conselho Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2007/1732/17311/lei-ordinaria-n-17311-2007-cria-o-conselho-municipal-de-politicas-de-promocao-da-igualdade-racial>. Acesso em: 05 fev. 2019.

RECIFE (Prefeitura). Portaria de nº 29, de 29 de janeiro de 2016. Dispõe sobre a regulamentação do GTERE e revoga a Portaria nº 489, de 21 de março de 2006. Disponível em <http://www.recife.pe.gov.br/diariooficial-acervo/exibemateria.php?cedicacodi=12&aedicaano=2016&ccadecodi=2&csecaocodi=71&cmatercodi=1&QP=cultura+afro&TP=>. Acesso em: 05 dez. 2019.

RECIFE (Prefeitura). **Portaria nº 489**, de 21 de março de 2006. Dispõe sobre a criação do Grupo de Trabalho que trata de Educação e Relações Étnico-Raciais- GTERE. Disponível em <http://www.recife.pe.gov.br/diariooficial->

[acervo/exibemateria.php?cedicacodi=33&aedicaano=2006&ccadercodi=2&csecaocodi=32&cmatercodi=1&QP=cultura+afro&TP=](http://acervo/exibemateria.php?cedicacodi=33&aedicaano=2006&ccadercodi=2&csecaocodi=32&cmatercodi=1&QP=cultura+afro&TP=). Acesso em: 20 jan. 2019.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Educação Inclusiva: múltiplos olhares**. Organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Kátia Marcelina de Souza, Élia de Fátima Lopes Maçaíra. Recife, 2015 (v.4). Disponível em: <http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/content/livro-educacao-inclusiva>. Acesso em: 04 fev. 2019. Disponível em <http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/content/livro-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 05 fev. 2019.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Recife, 2015.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política da educação infantil da rede municipal do Recife**. Organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Kátia Marcelina de Souza, Élia de Fátima Lopes Maçaíra. Recife, 2015 (v.2). Disponível em <http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/content/livro-educacao-infantil>. Acesso em: 01 fev. 2019.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: subsídios para atualização da organização curricular**. Élia de Fátima Lopes Maçaíra (Org.), Kátia Marcelina de Souza (Org.), Márcia Maria Del Guerra (Org.) – 2 ed. Recife, 2014 (v.1). Disponível em <http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/content/livro-fundamentos-teorico-metodologicos>. Acesso em: 31 jan. 2019.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: ensino fundamental do 1º ao 9º ano**. Organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Kátia Marcelina de Souza. Recife, 2015 (v.3). Disponível em <http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/content/livro-ensino-fundamental>. Acesso em: 03 fev. 2019.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de ensino: educação de jovens e adultos**. Organização: Élia de Fátima Lopes Maçaíra, Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Kátia Marcelina de Souza. Recife, 2015 (v. 5).

RIBEIRO, C. M.; PEREIRA, M. C. **Educação e Relações Étnico-Raciais: diálogos, silêncios e ações**. Goiânia: Editora UFG, 2015.

ROCHA, Gladys Agmar Sá. **A apropriação das habilidades textuais pela criança: fragmentos de um percurso**. Campinas: Papirus, 1999.

SCHEIBE, Leda. Valorização dos profissionais da educação: a formação como foco. In: **Valorização dos profissionais da educação: formação e condições de trabalho**, coletânea 4. Organização: Márcia Angela da Silva Aguiar e João Ferreira de Oliveira. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2016.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Marcia Angela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, dez, 1999. P. 220-239.

SILVA, Petronila Beatriz Gonçalves e. 10 anos da lei nº 10.639/03- Um olhar crítico-reflexivo. **Seminário Virtual Nacional. História e cultura Africana e Afro-brasileira na escola**. Conquistas, desafios e perspectivas: 10 anos da lei nº 10. 369/03. Disponível em <http://menotti.fundaj.gov.br/moodle/course/view.php?id=3>. Acesso em 21 de agosto de 2018.

SILVA, Petronila Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 29-60.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23. p. 05-15, Maio/Jun/Jul/Ago. 2003.

## Anexo 01



**23/Mar/2006:: Edição 33**

### **Cadernos do Poder Executivo**

#### **■ Secretaria de Educação, Esporte e Lazer**

Maria Luiza Aléssio

(...)

PORTARIA Nº 489 DE 21 DE MARÇO DE 2006.

A Secretária de Educação do Recife, comprometida com a pauta de políticas afirmativas do governo municipal, no uso de suas atribuições e em conformidade com os princípios e diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), Ministério de Educação (MEC), da Lei 10.639/03 e da Lei Orgânica do Município de Recife em seu artigo 138, resolve criar um Grupo de Trabalho que trata de Educação e Relações Étnico-Raciais (G.T.E.R.E), com as seguintes atribuições.

Art 1º. - O G.T.E.R.E, tem como objetivo promover a institucionalização da Educação das Relações Étnico-raciais na perspectiva de favorecer a formação de profissionais da educação e ampliar os temas dos currículos escolares para diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira como política pública no município do Recife.

Art 2º.- São atribuições do G.T.E.R.E:

I- Contribuir para a implementação da Lei 10.639/03 no âmbito da educação pública municipal.

II- Apresentar subsídios técnicos, políticos, administrativos e gerenciais voltados à Educação das Relações Étnico - Raciais e ao Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

III- Participar de iniciativas intersetoriais relacionados com a Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o combate ao Racismo Institucional e a Promoção da Equidade Racial.

IV- Participar e contribuir ao acompanhamento da implantação no âmbito municipal do desenvolvimento das ações programáticas e políticas de Combate ao Racismo Institucional e da Promoção de Igualdade Racial emanadas pela Diretoria de Igualdade Racial / Secretaria de Direitos Humanos e Segurança Cidadã da Prefeitura do Recife.

V- Participar do processo de constituição coletiva, acompanhamento e avaliação da Formação Continuada dos professores da Rede Municipal.

Art.3º. O G.T.E.R.E será composto por 15 membros, sendo três (3) da coordenação do Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI) em educação e doze (12) representando as gerências e Diretorias da Secretaria de Educação Esporte e Lazer do Recife abaixo relacionadas:

Gerência de Educação Infantil: 01 representante  
 Gerência de Educação Especial: 01 representante  
 Gerência de I e II ciclos: 01representante  
 Gerência de III e IV ciclos: 01representante  
 Gerência de Jovens e Adultos: 01representante  
 Gerência de Animação Cultural: 01representante  
 Gerência de Educação Profissionalizante: 01representante  
 Gerência de Educação Complementar: 01representante  
 Gerência de Atendimento à comunidade: 01representante  
 Diretoria de Apoio Social à Educação: 01representante  
 Núcleo de Gestão: 01representante  
 Diretoria de Tecnologia em Educativa

Parágrafo Único- A coordenação executiva do G.T.E.R.E será assumida por um representante da equipe base do PCRI do Setorial Educação.

Art. 4º. - Caberá à coordenação executiva do G.T.E.R.E a elaboração de regulamento interno do G.T., especificando seu funcionamento, organização e forma de trabalho.

Art. 5º. - Os membros do G.T.E.R.E. não receberão nenhuma gratificação por sua atuação no grupo, considerando trabalho de relevância pública.

Art. 6º.- A infra-estrutura e apoio administrativo para o funcionamento do G.T.E.R.E. ficarão a cargo da Secretaria de Educação Esporte e Lazer do Recife.

MARIA LUIZA MARTINS ALÉSSIO  
Secretária



**11/Mai/2006:: Edição 51:**

**Cadernos do Poder Executivo**

■ **Secretaria de Educação, Esporte e Lazer**  
Maria Luíza Aléssio

**A primeira publicação foi dia 23/03/2006, edição 33 e por incorreção foi republicado em 11/05/2006.**

#### **Portaria**

PORTARIA Nº 489 DE 21 MAIO DE 2006.

A Secretaria de Educação do Recife, comprometida com os Direitos Humanos em seus princípios de igualdade, solidariedade, cidadania e respeito às diferenças pautados na Constituição Federal de 1988 em seus artigos 1º, 3º, 4º e 5º, reafirmados nas Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial e em conformidade com diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), Ministério de Educação (MEC), das Leis 10.639/03, da Lei 11.645/08 que altera a LDB/96 em seus art.26 A e 26 B e da Lei Orgânica do Município de Recife em seu artigo 138, no uso de suas atribuições, resolve: ~~criar um~~ atualizar a composição, objetivos e papel do Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais (GTERE), criado através da portaria 489 de 21 de maio de 2006 que trata de Educação e Relações Étnico-Raciais no âmbito da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife.

Art 1º. - O G.T.E.R.E, tem como objetivo promover a institucionalização da Educação das Relações Étnico-raciais na perspectiva de favorecer a formação de profissionais da educação e ampliar os temas dos currículos escolares para diversidade **étnico-racial**, cultural, social e econômica brasileira como política pública no município do Recife.

Art 2º.- São atribuições do G.T.E.R.E:

I- Contribuir para a implementação das Leis 10.639/03 e **11.645/08** no âmbito da educação pública municipal.  
II- Apresentar subsídios técnicos, políticos, administrativos e gerenciais voltados à Educação das Relações Étnico - Raciais e ao Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

III- Participar de iniciativas intersetoriais relacionados com a Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o combate ao Racismo Institucional e a Promoção da Equidade Racial.

IV- Participar e contribuir ao acompanhamento da implantação no âmbito municipal do desenvolvimento das ações programáticas e políticas de Combate ao Racismo Institucional e da Promoção de Igualdade Racial emanadas pela Diretoria de Igualdade Racial / Secretaria de Direitos Humanos e Segurança Cidadã da Prefeitura do Recife.

V- Participar do processo de construção coletiva, acompanhamento e avaliação da Formação Continuada dos professores da Rede Municipal.

Art.3º. O G.T.E.R.E será composto por 16 membros, sendo três (3) da coordenação do Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI) em educação e doze (12) representando as gerências e Diretorias da Secretaria de Educação Esporte e Lazer do Recife abaixo relacionadas:

Gerência de Educação Infantil: 01 representante

Gerência de Educação Especial: 01 representante

Gerência de I e II ciclos: 01 representante

Gerência de III e IV ciclos: 01 representante

Gerência de Jovens e Adultos: 01 representante

Gerência de Animação Cultural: 01 representante

Gerência de Educação Profissionalizante: 01 representante

Gerência de Educação Complementar: 01 representante

Gerência de Atendimento à comunidade: 01 representante

Gerência de Formação Continuada: 01 representante

Diretoria de Apoio Social à Educação: 01 representante

Núcleo de Gestão: 01 representante

Diretoria de Tecnologia em Educativa

Parágrafo Único- A coordenação executiva do G.T.E.R.E será assumida por um representante da equipe base do PCRI do Setorial Educação.

Art. 4º. - Caberá à coordenação executiva do G.T.E.R.E a elaboração de regulamento interno do G.T., especificando seu funcionamento, organização e forma de trabalho.

Art. 5º.- Os membros do G.T.E.R.E. não receberão nenhuma gratificação por sua atuação no grupo, considerando trabalho de relevância pública.

Art. 6º.- A infra-estrutura e apoio administrativo para o funcionamento do G.T.E.R.E. ficarão a cargo da Secretaria de Educação Esporte e Lazer do Recife.

MARIA LUIZA MARTINS ALÉSSIO

Secretária de Educação, esporte e Lazer

Republicado por Incorreção.



## Anexo 02

21/Nov/2015:: Edição 126:

### Cadernos do Poder Executivo

#### ■ Poder Executivo

Geraldo Julio de Mello Filho

#### Instrução Normativa

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 13 / 2015

EMENTA: Disciplina a Política de Formação de Professores e demais Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino do Recife.

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, no uso das suas atribuições,

CONSIDERANDO o que preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9.394/96, no seu título VI, dos Profissionais da Educação, em seu art.61, parágrafo único, quando salienta a necessidade de Formação do profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica;

CONSIDERANDO a necessidade de aperfeiçoamento permanente dos professores da educação básica, no que tange ao conhecimento de sua área de atuação e aos avanços do campo educacional, revelada na meta 16 do Plano Municipal de Educação e do Plano Nacional de Educação; CONSIDERANDO a importância de estimular a qualificação profissional dos docentes, a fim de garantir níveis proficientes de índices de desempenho escolar, com vistas à formação que contemple as diversas especialidades, as áreas do conhecimento e as tecnologias aplicadas à educação;

CONSIDERANDO o que dispõe o Estatuto do Magistério e o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração quando assegura formação continuada aos integrantes do Grupo Ocupacional Magistério do Município - GOM;

CONSIDERANDO a Lei nº 11.738/2008, que estabeleceu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica e fixou um limite máximo da carga horária do professor destinada à interação com o estudante.

RESOLVE:

#### CAPÍTULO I

Das Disposições Preliminares

Art. 1º A presente Instrução Normativa visa disciplinar a Política de Formação da Rede Municipal de Ensino do Recife, de modo a nortear as práticas formativas das diferentes etapas e modalidades de ensino da Educação Básica ofertadas pela rede.

#### CAPÍTULO II

Dos Fundamentos e Direitos da Política de Formação de Professores e demais profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino do Recife – RMER

Art. 2º A Política de Formação de Professores e demais profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino do Recife é pautada, fundamentalmente, na Política de Ensino da Rede, instituída pela Instrução Normativa nº 05/2015, publicada no Diário Oficial do Município em 12 de maio de 2015.

Art. 3º São objetivos da Política de Formação de Professores e demais profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino do Recife:

- I - identificar e suprir a necessidade da RMER por formação de profissionais da educação;
- II - adequar a formação às novas demandas sociais e exigências legais;
- III - promover a valorização dos profissionais da educação, mediante ações de formação que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- IV - contribuir para a excelência da formação dos profissionais da educação;
- V - orientar a gestão pedagógica;
- VI - promover a melhoria da qualidade de ensino da educação básica;
- VII - contribuir para assegurar níveis proficientes de desempenho escolar;
- VIII - promover uma ação educativa reflexiva e cooperativa pautada nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser.

Art. 4º A formação continuada será ofertada aos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, na forma do art.10 desta instrução.

Art. 5º A Política de Formação de Professores e demais profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino do Recife será implantada pela Secretaria de Educação, a partir do ano letivo de 2016.

Art. 6º As ações de formação, compondo parte da carga horária total de formação, serão realizadas na Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire - EFAER, salvo aquelas que poderão ser desempenhadas mediante parceria com outras instituições de ensino, pesquisa, bem como culturais ou em outros equipamentos sociais.

### CAPÍTULO III

#### Seção

I

Dos Procedimentos de Oferta da Formação por Eixos

Art. 7º A Política de Formação da Rede Municipal de Ensino do Recife dar-se-á através de atividades presenciais ou à distância, pautada na seguinte estrutura:

I- Formação de Entrada;

II- Formação	Continuada	ou	Permanente;
III	- Formação		Integrativa;
IV	- Formação		Complementar.

Art. 8º A formação será dividida nas seguintes fases:  
I - Formação de Entrada na Rede: o professor ingressante será integrado à Política de Ensino e de Formação da Rede Municipal de Ensino do Recife, num programa que contemplará os princípios pedagógicos, avaliativos, normativos e as ações em curso na rede, com carga horária mínima de 100h/a.

II - Formação Continuada ou Permanente:

a) Na 1º etapa, que terá início após o cumprimento da carga horária da Formação de Entrada, o professor participará de ações formativas que estarão centradas no desenvolvimento profissional através de uma abordagem reflexiva, pautada no saber científico, vinculada à técnica e às tecnologias, aplicada à educação por etapas e modalidades, com carga horária de 50h/a anuais para Educação Infantil, Educação Fundamental Anos Iniciais e EJA fase I, e de 100h/a anuais para Anos Finais e EJA fase II.

§1º Na Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA fase I, a formação na etapa prevista na alínea "a" poderá ter duração de até 2 anos ou 100h/a, respectivamente, na modalidade presencial ou a distância;

§2º No Ensino Fundamental dos Anos Finais e EJA fase II, a formação na etapa prevista na alínea "a" poderá ter duração de até 2 anos ou 200h/a, respectivamente, na modalidade presencial ou a distância;

§3º a Formação continuada deverá observar:

a) o professor que segue percurso para a carreira de coordenador/gestor, cumprirá etapas específicas de formação com carga horária de 100h/a, na modalidade presencial ou a distância;  
b) o professor que segue percurso de atuação em sala de aula cumprirá etapas específicas de formação com base nos resultados de monitoramento e avaliações de rede, bem como de interesses específicos, com carga horária de 100h/a, na modalidade presencial ou a distância.

Parágrafo único - O professor que participar das formações com, no mínimo, frequência de 75% da carga horária total, poderá obter certificado a ser emitido pelas instituições parceiras e/ou pela Secretaria de Educação no nível de extensão, a partir do cumprimento de cada 200h/a de formação.

#### SEÇÃO

II

Da Organização da Formação Continuada para os Profissionais do GOM

Art. 9º A Rede Municipal de Ensino do Recife oferecerá formação para os professores que se encontram em regência de classe, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, conforme a etapa/modalidade de ensino em que atuam.

Art. 10º A formação dos professores por etapas de ensino dar-se-á da seguinte forma:  
a) Educação Infantil: será ofertada formação através do programa específico para esses profissionais, com encontros mensais de carga horária de 5h/aula, contemplando os eixos, conteúdos e objetivos da Política de Ensino, de acordo com o planejado, organizado e amplamente divulgado na Rede;  
b) Anos iniciais do Ensino Fundamental: será ofertada formação através do programa específico para esses profissionais, com encontros mensais, de carga horária de 5h/aula, contemplando os diversos componentes curriculares ou eixos, conteúdos e objetivos da Política de Ensino, de acordo com o

planejado, organizado e amplamente divulgado na Rede.  
 c) Anos Finais do Ensino Fundamental: será ofertada formação através do programa específico para esses profissionais com encontros mensais de carga horária de 5h/aula ou 10h/aula, contemplando os componentes curriculares ou eixos, conteúdos e objetivos da Política de Ensino, de acordo com o planejado, organizado, e amplamente divulgado na Rede.

Parágrafo único - A articulação entre a Política de Ensino da Rede e os resultados apresentados pelos estudantes é base de trabalho e objeto de estudo em todas as modalidades de formação ofertada.

Art. 11º A formação dos professores, segundo as modalidades de ensino, será promovida observando-se os seguintes parâmetros:  
 I - EJA, fase I: será ofertada formação por do programa específico para essa modalidade, através de encontros mensais com carga horária de 5h/aula, contemplando os componentes curriculares e eixos, conteúdos e objetivos da Política de Ensino, de acordo com o planejado, organizado e amplamente divulgado na Rede.  
 II - As formações ofertadas em Educação Especial destinam-se a:  
 a) professores do atendimento educacional especializado: encontros mensais com carga horária de 5h/aula;  
 b) professores das classes regulares bilíngues: encontros mensais com carga horária de 5h/aula e, ocasionalmente, serão ofertadas formações semestrais adaptadas às necessidades específicas;  
 c) funções de apoio aos estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista: encontros bimestrais com carga horária de 4h;  
 d) motoristas de transporte escolar inclusivo: encontros semestrais com carga horária de 4h;  
 e) funções de apoio do transporte escolar inclusivo: encontros semestrais com carga horária de 4h;  
 f) professores do ensino regular: a formação ocorrerá no âmbito da formação continuada;  
 g) professores das escolas conveniadas: encontros semestrais com carga horária de 4h/aula;

Art. 12º A oferta de formação para os demais profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino do Recife deverá atender às especificidades de cada função exercida, observando-se a Política de Ensino da Rede e os seguintes parâmetros:  
 I - Coordenadores Pedagógicos: será ofertada formação através do programa específico para essa função, com carga horária de 10h/aulas mensais;  
 II - Gestores: será ofertada formação através do programa específico para essa função, com carga horária mínima mensal de 5h/aula, contemplando a formação setorial e a formação pedagógica, em conformidade com o planejado, organizado e amplamente divulgado na Rede;  
 III - Auxiliares de Desenvolvimento Infantil - ADIs: será ofertada formação através do programa específico para essa função, com encontros bimestrais, com carga horária de 4h, em conformidade com o planejado, organizado e amplamente divulgado na Rede.  
 IV - Técnicos pedagógicos: serão ofertados encontros presenciais ou a distância, com carga horária de 20h/a anuais, com temáticas que abordem as atividades específicas que desempenham, em conformidade com o planejado, organizado e amplamente divulgado na Rede.  
 V - Formadores: serão ofertados encontros presenciais ou a distância, com carga horária no mínimo de 20h/a anuais, com temáticas que abordem as atividades específicas que desempenham, em conformidade com o planejado, organizado e amplamente divulgado na Rede.  
 Art. 13º A Secretaria de Educação, no âmbito de projetos desenvolvidos através de parceria, poderá oferecer formações aos professores, com objetivo de orientá-los no uso de material ou programas desenvolvidos para os estudantes, sendo as mesmas orientadas e conduzidas pela área pedagógica responsável pela formação.

Art. 14º A Secretaria de Educação do Recife poderá oferecer aos integrantes do GOM, como formação complementar, curso de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, por meio de contratos ou convênio com Instituições de Ensino e Pesquisa, Nacional ou Internacional reconhecidas e/ou credenciadas pelo Poder Público, bem como promover outras formas de incentivo a fim de incentivar a qualificação profissional dos docentes.

§1º A Secretaria de Educação, em parceria com outras Instituições de Ensino e Pesquisa, poderá ofertar cursos ou programas de aperfeiçoamento, extensão, mestrado acadêmico ou profissional e doutorado;

§2º Os cursos ou formações oferecidos pela Secretaria de Educação, em parceria com outras Instituições, poderão ser realizados na modalidade presencial ou a distância;

§3º A concessão de afastamento e/ou ajuda de custo deverá obedecer aos requisitos e critérios constantes da portaria nº 349 de 29 de fevereiro de 2008 e portaria nº 1050 de 10 de junho de 2008, e/ou a Decretos ou Instruções Normativas específicas para cada curso, respeitando-se os termos de adesão específicos.

§4º Identificadas necessidades específicas na Rede de Ensino, a oferta poderá ser, parcialmente, dirigida pela Secretaria de Educação para cursos que visem suprir as aludidas necessidades.

Art. 15º A Secretaria de Educação promoverá encontro de formação visando à melhoria da qualidade de vida a partir da saúde integral, com fundamento no conhecimento sistêmico teórico-vivencial das práticas integrativas, a fim de que os profissionais da educação possam apropriar-se de melhores condições para cuidar de si, dos outros e do meio ambiente, observando-se as seguintes diretrizes:

I - os encontros de Formação Continuada sobre Saúde Integral e Bem-estar com os educadores da Rede Municipal de Ensino do Recife devem ser promovidos em locais diversos, inclusive em espaços de natureza "preservada" dos ecossistemas da cidade do Recife;

II - os referidos encontros compõem a Formação Integrativa e são parte da Formação Continuada dos profissionais da Secretaria de Educação do Recife;

III - contemplará práticas corporais, psicoemocionais e sócio integrativas em consonância com a Política de Práticas Integrativas validada pelo Ministério da Saúde;

IV - destina-se ao Grupo Operacional Magistério - GOM e a todos os funcionários da Secretaria de Educação do Recife, devendo ser ministrada com carga horária mínima de 5h anuais para Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA;

V - a referida Formação, quando solicitada pela Unidade Educacional, será definida de modo a preservar o dia letivo dos estudantes, e ocorrerá sob responsabilidade da área pedagógica;

VI - a Formação Integrativa Sistemática destinar-se-á aos profissionais da educação com disponibilidade de horário e interesse em participar de uma roda de conversa/vivência sobre os benefícios das Práticas Integrativas para Saúde Integral, podendo também ocorrer por adesão em horário que não seja a do expediente do servidor.

#### Capítulo IV

##### Dos Procedimentos de Oferta de Programas e Cursos Presenciais e a Distância

Art. 16º A Secretaria de Educação do Recife ofertará formação para todos os integrantes do GOM, por meio de cursos presenciais e a distância, na forma do Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005.

§1º A formação a distância poderá ocorrer por meio de curso semipresencial.

§2º A Secretaria de Educação do Recife, em parceria com outras Instituições de Ensino e Pesquisa, poderá ofertar cursos ou programas de especialização, mestrado e doutorado, na modalidade presencial ou a distância.

§3º A Secretaria de Educação do Município do Recife poderá oferecer educação a distância intersetorial, envolvendo mais de um setor, para todos os profissionais do GOM.

§4º Os conteúdos das formações a distância serão validados por um comitê gestor composto por representação das áreas da Secretaria de Educação: pedagógica gestão escolar e tecnologia.

§5º Na modalidade a distância, será oferecido ao menos um encontro presencial, com o objetivo de proporcionar ao cursista conhecimento e ambientação na plataforma na qual o curso será ministrado.

#### Capítulo V

##### Das Disposições Finais

Art.17º A presente Instrução Normativa entra em vigor na data de sua publicação, cabendo à área pedagógica da Secretaria de Educação dirimir os casos omissos.

Art. 18º Esta Instrução Normativa entra em vigor a contar da data da sua publicação.

**Anexo 03**

30/Jan/2016: Edição 12:

**Cadernos do Poder Executivo****■ Secretaria de Educação**

Jorge Luis Miranda Vieira

**Portaria pag 07 e 08 (GTERE e GTES)**

(...)

PORTARIA Nº 29 DE 29 DE JANEIRO DE 2016

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, regimentais e legais;

CONSIDERANDO a necessidade de regulamentar o Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais - GTERÊ e revogar a Portaria nº 489, de 21 de maio de 2006;

CONSIDERANDO a obrigatoriedade de os estabelecimentos de ensino que ofertam turmas de Ensino Fundamental e Médio incluírem, em seus currículos, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme determinação legal por meio da Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2006, Resolução CNE/CP nº01/2004 e Parecer CNE/CP nº 003/2004;

CONSIDERANDO a Educação das Relações Étnico-Raciais como um dos eixos da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife;

**R E S O L V E:**

Art. 1º O Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais - GTERÊ tem como objetivo promover a formação de profissionais da educação, na perspectiva de institucionalizar a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, favorecendo para a construção de conhecimentos das Histórias e Culturas Afro-brasileira, Africana e Indígena, de modo a contribuir para a prevenção e enfrentamento ao racismo, preconceito e discriminação no cotidiano escolar.

Parágrafo único - Entende-se o GTERÊ como o Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais.

Art. 2º São atribuições do Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais - GTERÊ:

I. Contribuir para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no âmbito da Rede Municipal de Ensino do Recife;

II. Apresentar subsídios técnicos, políticos, administrativos e gerenciais voltados à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e

Indígena;

III. Participar de iniciativas intersetoriais relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, o enfrentamento ao Racismo Institucional e a Promoção da Igualdade Racial;

IV. Identificar e visibilizar práticas pedagógicas realizadas por profissionais de Educação no âmbito da Secretaria de Educação do Recife, com vistas à construção de uma educação antirracista e pluriétnica.

V. Acompanhar as ações programáticas de políticas de Enfrentamento ao Racismo Institucional e da Promoção de Igualdade Racial no âmbito das diversas secretarias da Prefeitura do Recife.

VI. Participar do processo de construção coletiva, acompanhamento e avaliação da Formação Continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino do Recife.

Art. 3º O Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais - GTERÊ é parte integrante da equipe de formação continuada da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire.

Art. 4º O Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais - GTERÊ será composto, preferencialmente, por professores(as) do quadro da RMER que tiverem formação e/ou se identificarem com a temática central deste GT.

Parágrafo único - A formação, bem como a experiência profissional, deverá ser em Educação das Relações Étnico-Raciais, História da África, Povos Indígenas, Povos Ciganos e outros, Direitos Humanos e/ou Práticas Restaurativas.

Art. 5º A coordenação do Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais - GTERÊ será realizada de forma colegiada, sendo um de seus membros o representante legal do grupo.

Art. 6º Revoga-se a Portaria nº 489, de 21 de maio de 2006.

Art. 7º Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

JORGE LUÍS MIRANDA VIEIRA

Secretário

PORTARIA Nº 30 DE 29 DE JANEIRO DE 2016

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, regimentais e legais;

CONSIDERANDO o compromisso da Rede Municipal de Ensino do Recife com os princípios éticos e morais de cidadania, pautados na Constituição Federal de 1988 e nas discussões dos Direitos Humanos.

CONSIDERANDO a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, e as discussões e orientações do Conselho Municipal de Educação.

CONSIDERANDO a Educação em Sexualidade como um dos eixos da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife;

R E S O L V E:

Art. 1º Instituir o Grupo de Trabalho em Educação em Sexualidade - GTES, no âmbito da Secretaria de Educação do Recife.

Art. 2º O Grupo de Trabalho em Educação em Sexualidade - GTES tem como objetivo promover a formação de profissionais da educação através da socialização de conhecimentos e informações acerca da sexualidade.

Parágrafo único - A formação a que se refere o caput deste artigo tem a proposta da revisão de preconceitos, mitos, tabus e interditos que permeiam a temática da sexualidade, através da formação dos(as) profissionais da educação e da ampliação dos currículos escolares na perspectiva de corroborar para a construção de uma sexualidade mais saudável, responsável, com mais equidade de gênero e que contemple o respeito às diversidades.

Art. 3º São atribuições do Grupo de Trabalho em Educação em Sexualidade - GTES:

I. Contribuir para implementação da Portaria Interministerial Nº 796 de 1992 (Ministério da Saúde e Ministério da Educação), combatendo as práticas discriminatórias, no âmbito da Educação, a pessoas portadoras de HIV e AIDS.

II. Apresentar subsídios técnicos, administrativos e gerenciais voltados à Educação em Sexualidade.

III. Participar de iniciativas intersetoriais relativas à Educação em Sexualidade, ao combate ao Sexismo, à Lesbotransfobia, à Homofobia e ao Racismo, contribuindo para a Promoção dos Direitos Humanos.

IV. Participar, contribuir e acompanhar a implementação da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife e das políticas públicas de Combate a Violência de Gênero, de Orientação Sexual e Racismo emanadas pelo Ministério da Educação, Secretaria de Direitos Humanos, entre outros segmentos.

V. Participar do processo de construção coletiva, acompanhamento e avaliação da Formação Continuada dos(as) profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino do Recife, incentivando o trabalho educativo de prevenção em Orientação Sexual.

Art. 4º O Grupo de Trabalho em Educação em Sexualidade - GTES é parte integrante da equipe de formação continuada da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire.

Art. 5º O Grupo de Trabalho em Educação em Sexualidade - GTES será composto, preferencialmente, por professores(as) do quadro da RMER que tiverem formação e/ou se identificarem com a temática central deste GT.

Art. 6º A coordenação executiva do Grupo de Trabalho em Educação em Sexualidade - GTES será assumida por um representante da equipe.

Art. 7º Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

JORGE LUÍS MIRANDA VIEIRA

Secretário



## Anexo 04



UNIVERSIDADE  
FEDERAL RURAL  
DE PERNAMBUCO



## PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

### MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

##### Dados de identificação

Título do Projeto: **A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O GTERE: DESAFIOS, EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS NA REDE MUNICIPAL DE RECIFE (2006-2018)**

Pesquisador Responsável: **Danielle Silva da Rocha Correia**

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável:

**Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ.**

Telefones para contato: **(81) 998021511**

Nome do participante:

---

Idade: \_\_\_\_\_ anos - R.G. \_\_\_\_\_

Responsável legal (quando for o caso):

---

R.G. \_\_\_\_\_

Responsável legal: \_\_\_\_\_

O Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa  
 “ \_\_\_\_\_ ” (nome do projeto), de responsabilidade  
 do \_\_\_\_\_ pesquisador  
 \_\_\_\_\_ (nome).

**Justificativa:**

Este trabalho de investigação tem como objetivo analisar as políticas de formação continuada da Rede Municipal de Recife para as Relações Étnico-Raciais a partir da aprovação da lei 10.639/2003. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo a ser realizada com formadores e gestores, que utilizará a análise documental e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de dados. O método utilizado para analisar os dados será a Análise de Conteúdo.

Entendemos que as políticas de formação para a educação das relações étnico-raciais, se constituem um direito social a ser cada vez mais presente nas produções científicas. Garantir seu debate e inclusão nas pesquisas torna-se desafiador, daí a importância de situá-las na perspectiva de transformação estrutural e sócio histórica do campo educacional e científico. Em tempos de fragilidades de direitos sociais, como o que vivemos atualmente, faz-se necessário garantir a discussão sobre o desenvolvimento de políticas públicas educacionais que avancem no campo das ações afirmativas, assim como urge a necessidade de que o debate acadêmico denuncie a ausência dessas políticas, e destaque a importância social do conhecimento histórico, superando assim a visão eurocêntrica que instituiu determinado modelo de identidade nacional.

Espera-se que os resultados desta investigação possam fomentar as discussões sobre as políticas de formação para a educação das relações étnico-raciais, no que diz respeito aos desafios e às possibilidades no desenvolvimento de políticas públicas que privilegiem a formação continuada dos (as) educadores (as) para a temática.

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_  
 declaro ter sido informado e concordo em participar da pesquisa acima  
 descrita.

Ou

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG-nº \_\_\_\_\_,  
responsável legal por \_\_\_\_\_,  
RG nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo com a  
sua participação na pesquisa acima descrita.

Recife, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Nome e assinatura do  
responsável legal

Nome e assinatura do responsável  
por obter o consentimento

\_\_\_\_\_

Testemunha

\_\_\_\_\_

Testemunha

### Apêndice - ROTEIRO DE ENTREVISTA

<b>QUADRO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b>			
<b>OBJETIVO GERAL</b>			
Analisar a trajetória das políticas de formação docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o papel do GTERE na Rede Municipal de Recife, nos períodos de 2006 a 2008 e de 2013 a 2018, com base no Ciclo de Políticas (Ball, 2011), como metodologia de análise.			
<b>Objetivos dos blocos</b>	<b>Blocos/ Categorias</b>	<b>Questões Orientadoras</b>	<b>Perguntas de Recurso</b>
Caracterizar os sujeitos da pesquisa.	Perfil dos sujeitos da pesquisa	Fale sobre você, suas experiências formativas, profissionais e sua relação com o GTERE.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Idade</li> <li>-Identidade de gênero</li> <li>-Identidade de raça/etnia:</li> <li>-Formação: ( ) Graduação ( ) Pós-Graduação <i>lato sensu</i> ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) outras, Qual?</li> <li>-Profissão:</li> <li>-Tempo de profissão:</li> <li>-Funções já desempenhadas na área de Educação desde 2003:</li> <li>-Você participa de algum movimento social? Se sim, qual ou quais?</li> <li>-Qual a sua relação com a Secretaria Municipal de Educação do Recife?</li> <li>-Qual a sua relação com o GTERE?</li> </ul>
Caracterizar os contextos políticos e sociais dos períodos da Gestão João Paulo e da Gestão Geraldo Júlio.	Contexto Político e Social.	Fale sobre o contexto político e social da rede municipal do Recife.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Em que conjuntura na Rede Municipal do Recife o GTERE foi criado?</li> <li>-Houve/Há diálogos com os movimentos sociais na construção das políticas? Se sim, como se dá? Se não, por que não há?</li> <li>-Antes da criação do GTERE, existiam políticas de formação docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais? Em caso afirmativo, quais?</li> </ul>
Identificar o contexto da influência nas políticas	Políticas de Formação para a	Como o tema das relações étnico-raciais	-Quais as ações desenvolvidas pela

<p>de formação para as relações étnico-raciais. Identificar as políticas de formação continuada para a EREER desenvolvidas na Rede Municipal de Recife nos períodos específicos.</p>	<p>Educação das Relações Étnico-Raciais implementadas; Aplicabilidade das políticas;</p> <p>Desafios no desenvolvimento das políticas.</p>	<p>encontra-se inserido nas ações e projetos desenvolvidos pela Secretaria de Educação da cidade do Recife?</p>	<p>Secretaria de Educação no sentido de garantir a implementação da Lei nº 10.639/03?</p> <p>-Você considera que as ações desenvolvidas deram/dão conta do objetivo da formação de professores para as relações étnico-raciais? Por quê?</p> <p>-Quais foram/são os principais desafios encontrados na formulação/desenvolvimento das políticas?</p>
<p>Compreender a dinâmica das formações, identificando a natureza pedagógica das mesmas, visando suas propostas, finalidades e desenvolvimento.</p>	<p>Dinâmica das Formações</p>	<p>Fale sobre a natureza pedagógica das formações no início do GTERE e no período atual.</p>	<p>-Como eram/são desenvolvidos os momentos de formação voltados para a EREER?</p> <p>-Quais eram/são as propostas e finalidades das formações docentes para a EREER?</p> <p>-Diante do que se planeja/planejou e se projeta/projetou para a formação de professores sobre a temática das relações étnico-raciais, o que foi/é vivenciado na prática e o que deixou de ser/ ainda não é? Por quê?</p>
<p>Compreender a atuação do GTERE na política de formação dos docentes para as relações étnico-raciais, no contexto da prática</p>	<p>Papel do GTERE</p>	<p>Fale sobre o papel do GTERE na formação dos docentes para as relações étnico-raciais.</p>	<p>-De que maneira ocorreu/ocorre o processo de constituição/atuação da equipe responsável pelo GTERE? Quais profissionais estavam/estão envolvidos nesse processo?</p> <p>-De que forma o GTERE contribuiu/contribui com a política de formação docente?</p> <p>-Como se deram as negociações com a gestão da rede para o GTERE interferir nas políticas de formação docente?</p> <p>-Qual o papel no GTERE na formação dos docentes sobre a EREER?</p> <p>-Como você analisa a atuação do GTERE no</p>

			atual contexto político e social, e como são feitas as negociações com a gestão atualmente?
--	--	--	---

**Quadro elaborado pela autora, a partir de trabalho de Amado e Crusoé (2013).**