



FORMAÇÃO CONTINUADA E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI n° 10.639/2003: DIÁLOGOS ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA BÁSICA

Wilma de Nazaré Baía Coelho¹

Nicelma Josenila Brito Soares²

Resumo: Este trabalho analisa as ações desencadeadas em face dos marcos legislativos educacionais normatizadores em âmbito nacional, no que tange a essa dimensão da formação de professores e à implementação da Lei n° 10.639/2003. Tal análise contemplará o atendimento do que preceituam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada em função da necessidade de “diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa” (Brasil, 2015, Art. 16, parágrafo único). Nesse aspecto, nosso objetivo será a análise das ações desencadeadas a partir dos marcos legislativos como estratégia para o estabelecimento do diálogo na parceria entre a universidade e a escola básica. O trabalho do professor Ahyas Siss (2008) apresenta uma reflexão circunstanciada sobre a dimensão pretendida nesta discussão, inspiradora para a inflexão ora desenvolvida. Nosso percurso iniciará com a discussão sobre o lugar da formação continuada no engendramento de “experiências de intervenção”, no sentido de Siss (2008); em segundo lugar, abordaremos reflexões sumarizadas sobre a formação continuada; em terceiro, abordaremos, brevemente, as experiências efetivadas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais, da Universidade Federal do Pará (NEAB GERA/UFGPA), localizando como o NEAB GERA tem efetivado suas ações com vistas ao atendimento dos dispositivos legislativos educacionais no diálogo entre a universidade e a escola básica na cidade de Belém/Pará.

Palavras-chave: formação continuada; Lei n° 10.639/2003; universidade; escola básica.

CONTINUING EDUCATION AND IMPLEMENTATION OF LAW N° 10.639/2003: BETWEEN THE UNIVERSITY AND BASIC SCHOOL

Abstract: This paper analyzes the actions triggered in the face of normative educational legislative frameworks at national level, concerning this dimension of teacher training and the

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente Associado II junto à Universidade Federal do Pará (UFPA), onde atualmente integra o corpo docente dos Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED); Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) e no Programa em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM). Membro de diversas sociedades científicas e de Corpo Editorial e/ou Científico de importantes periódicos nacionais. Foi Vice-Coordenadora Nacional do Consórcio Nacional dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (CONNEABS-2012-2014), Membro da Diretoria da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN - 2014 - 2016). Pró-reitora de Graduação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB- 2013-2014). Coordenadora do GT 21 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED -2015-2017). Integra a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros - Ministério da Educação (CADARA - 2015-2017). Coordenadora do Curso de Especialização Relações Étnico-Raciais para o Ensino Fundamental (2015-2016\MEC\UNIAFRO). Líder do Grupo de pesquisa - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de professores e Relações Étnico-raciais (GERA\UFPA) Bolsista Produtividade CNPq - Nível 2 CA ED, desde 2010. *Email:* wilmacoelho@yahoo.com.br

² Pesquisadora do NEAB GERA/UFPA. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). *Email:* nicelmasoares@uol.com.br



implementation of Law n° 10.639/2003. Such analysis will include the service than set down the National Curriculum Guidelines for initial training in higher education and continuing education in terms of the need for "dialogue and partnership with actors and institutions capable of contributing to leveraging new levels of quality to complex work of classroom management and educational institution "(Brazil, 2015, Art. 16, sole paragraph). In this regard, our objective will be to analyze the actions triggered from legislative frameworks as a strategy for the establishment of dialogue in the partnership between the university and elementary school. The work of Professor Ahyas Siss (2008) presents a detailed reflection on the desired dimension in this discussion, inspiration for the now developed inflection. Our journey begins with the discussion about the place of continuing education in engendering "intervention experiences" in the sense of Siss (2008). Secondly, we will discuss summarized reflections on continuing education. Thirdly, will briefly outline the experiences effected by the Center for Studies and Research on Teacher Education and Ethnic-Racial Relations of the Federal University of Pará (NEAB GERA/UFPa), locating how the NEAB GERA has effected its actions in order to cater the educational legislative provisions in the dialogue between the university and elementary school in the city of Belém/Pará.

Keywords: continuing education; Law 10.639/2003; university; basic school.

FORMATION CONTINUÉ ET MISE EN ŒUVRE DE LA LOI n° 10639/2003: ENTRE L'UNIVERSITE ET ÉCOLE BASE

Résumé: Ce travail analyse les actions déclenchées dans le visage des marques législatifs d'éducation normatives au niveau national, par rapport à cette dimension de la formation des professeurs et la mise en œuvre de la loi 10.639/2003. Cette analyse contempera les demandes de la Directrices des Programmes Nationaux (Diretrizes Curriculares Nacionais) pour la formation initiale en niveau supérieur et la formation continué en fonction de la nécessité de 'dialogue et de partenariat avec des acteurs et des institutions capables de contribuer à tirer parti de nouveaux niveaux de qualité travail complexe de gestion de classe et établissement d'enseignement'(Brésil, 2015, art. 16, paragraphe unique). À cet égard, notre objectif sera d'analyser les actions déclenchées à partir des marqués législatifs comme une stratégie pour l'établissement du dialogue dans la partenariat entre l'université et l'école base. Les travaux du professeur Ahyas Siss (2008) présente une réflexion détaillé de la dimension souhaitée dans cette discussion, source d'inspiration pour l'inflexion développé. Notre voyage commence par la discussion sur le lieu de la formation continue en engendrement 'expériences d'intervention' dans le sens de Siss (2008); deuxièmement plâce, nous discuterons des réflexions résumées sur la formation continué; troisième, décrira brièvement les expériences effectuées par le Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais, da Universidade Federal do Pará (NEAB GERA/UFPa), la localisation que NEAB GERA a effectué ses actions avec les vues respecter les dispositions législatives éducatives dans le dialogue entre l'université et l'école primaire dans la ville de Belém/Pará.

Mots-clés: formation continué; Loi 10.639/2003; université; école base.

FORMACIÓN CONTINUADA Y LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY N° 10.639/2003: ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LA ESCUELA BÁSICA

Resumen: Este trabajo analiza las acciones desencadenadas en face de los marcos legislativos educacionales que actúan como normativos en ámbito nacional, lo que toca la dimensión de formación de profesores y la implementación de la Ley n° 10.639/2003. Tal análisis contemplará el atendimiento de lo que antecede las Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial en nivel superior y para la formación continuada en función de la necesidad de "diálogo con actores e instituciones competentes, capaces de contribuir para mejorar nuevos aportes de calidad al complejo trabajo de gestión de clase y de la institución educativa" (Brasil,



2015, Art. 16, parágrafo único). En este aspecto, nuestro objetivo será el análisis de acciones que se generan a partir de los marcos legislativos como estrategia para el establecimiento del diálogo entre la universidad y la escuela básica. El trabajo del profesor Ahyas Siss (2008) presenta una reflexión circunstanciada sobre la dimensión pretendida en esta discusión, inspiradora para la inflexión desarrollada. Nuestro camino iniciará con la discusión sobre el lugar de formación continuada en este proceso de “experiencias de intervención”, en este sentido de Siss (2008); en según lugar, se abordará reflexiones sobre la formación continuada; en tercer punto, las experiencias efectivas del núcleo de Estudios y Pesquisas sobre la Formación de Profesores y Relaciones Étnico- Raciales, en la Universidad Federal del Pará (NEAB GERA/UFPA), ubicado en el NEAB GERA ha producido sus acciones con vistas al atendimento de los dispositivos legislativos educacionales en el diálogo entre la universidad y la escuela básica en la ciudad de Belém/Pará.

palabras-clave: formación continuada; ley nº 10.639/2003; universidad; escuela básica.

O LUGAR DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENGENDRAMENTO DE “EXPERIÊNCIAS DE INTERVENÇÃO”

Uma análise das discussões sobre a adoção de políticas voltadas para a formação continuada de professores e as experiências que incidem em estratégias de intervenção como estratégias para o estabelecimento do diálogo e da parceria entre a universidade e a escola básica indica um aspecto a ser verificado: que lugar a formação continuada ocupa nessas estratégias definidas pelas políticas educacionais voltadas para os processos formativos³ com vistas a “alavancar novos patamares de qualidade” preconizados pelas Diretrizes para formação de professores no Brasil (Brasil, 2015).

A análise de tal dinâmica pressupõe uma ressalva sobre os aparatos legislativos educacionais em âmbito nacional, com o intuito de verificar que lugar essa formação ocupa. Esse investimento requererá que discorramos sobre os marcos regulatórios que estruturam o campo educacional, por meio, principalmente, das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – a Lei nº 9.394/1996.

Sobre a formação desses quadros, o Título VI da referida Lei estabelece:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Brasil, 1996).

³ Constituem políticas educacionais que contemplam a questão da formação de professores: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996; a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002; a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE; a Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015; o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.



Além destes aspectos, estabelece que a formação ocorrerá em nível superior, admitindo como possibilidade de formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A legislação estabelece, no artigo 62, § 3º, que a formação inicial, preferencialmente, ocorra por meio do ensino presencial, admitindo que recursos e tecnologias da educação à distância sejam acionados, entretanto, ressalva a legislação, de forma subsidiária. Evidencia-se que em se tratando da formação continuada, tais recursos são admitidos de pronto (artigo 62, § 2º). Ainda que o documento pontue no artigo 62-A a garantia da formação continuada no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, a omissão ao caráter preferencialmente presencial desta oferta propicia a compreensão da possibilidade de que tal oferta ocorra por meio da educação à distância.

Em que pese tal lacuna, há o entendimento da importância da formação continuada de profissionais para atuação na educação básica. Neste artigo, assumimos essa formação como estratégia do diálogo permanente entre a universidade e a escola básica. Aliado a este aspecto, essa interlocução auxilia, estruturalmente, os docentes no exercício profissional. Tais diálogos consubstanciados entre a universidade e as diversas instâncias a ela relacionadas – congressos, associações, NEABs etc. – a despeito das dificuldades ainda enfrentadas, têm garantido o desenvolvimento de programas e cursos de formação continuada, os quais têm apresentado resultados frutíferos no combate à discriminação e ao preconceito racial no Brasil.

A conjugação de esforços coletivos, entre diversas instâncias, tem se constituído um dos suportes por meio do qual as universidades têm efetivado também estratégias de promoção de formação continuada. Tal premissa tem sido sinalizada nas inflexões de Siss (2008), as quais corporificam ações entre a universidade, para o oferecimento de “subsídios para uma nova prática pedagógica” (Siss, 2008, p. 14).

O estabelecimento destas parcerias se configura como uma estratégia preconizada ainda pelas Diretrizes para formação de professores no Brasil, publicadas por meio da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, pautada pela consideração inicial de que “a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira” (Brasil, 2015).



A compreensão de que o contexto atual é caracterizado por constantes alterações (Cunha, 2010) e pela “necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia” (Brasil, 2015), consubstancia a ampla conjugação de esforços com vistas a assegurar a qualidade de educação há muito almejada pela sociedade brasileira. Torna-se imperativo que a “reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (Brasil, 2015) impele os entes federados ao envidamento de esforços pautados na compreensão legal de que a formação continuada constitui “componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente” (Brasil, 2015).

Nesse sentido, atendendo às políticas públicas de educação vigentes na sociedade brasileira, as “experiências de intervenção” favorecem o diálogo entre a universidade e a escola básica, as quais têm se pautado, dentre outros aspectos, pelo princípio preconizado na legislação que evidencia o compromisso com um projeto social:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (Brasil, 2015).

Pautando-se por este compromisso com um projeto social, efetivado por meio da formação continuada desencadeada pelo “diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa” (Brasil, 2015), a compreensão de que um dos eixos sobre os quais devem incidir os processos formativos consiste no trato pedagógico quanto à questão da diversidade étnico-racial.

A ênfase atribuída a este aspecto, que lhe confere feições de “princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino” (Brasil, 2015), demanda um retorno para procedermos a uma reflexão sobre um dos marcos legislativos que alterou a LDB, em atenção às configurações da questão étnico-racial na sociedade brasileira, no caso, a Lei nº 10.639/2003.

A LEI Nº 10.639/2003 EM PERSPECTIVA



Dentre as legislações que estruturam o campo educacional, por meio das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – a Lei nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996 –, deter-nos-emos nas alterações havidas em 2003, em relação à temática História e Cultura Afro-Brasileira, posto que constituem um dos indicativos a partir dos quais as demandas sociais repercutem nos processos legislativos em nossa sociedade.

Esta demanda advém do Movimento Negro⁴. A institucionalização da obrigatoriedade do enfoque à temática constitui uma realidade “diagnosticada nos estudos e pesquisas sobre o tema e denunciada, há décadas, pelas entidades do Movimento Negro” (Silva Jr., 2002, p. 12). Ela necessita de intervenção direcional (Coelho, 2009, p. 232) com vistas a assegurar a efetividade da promoção do princípio constitucional da igualdade (Brasil, 1988).

Tendo um caráter inicial de coibir manifestações comportamentais de preconceito (Guimarães, 2004), a legislação brasileira contra o racismo no período de 1989 a 1997 transitou entre a proibição de práticas preconceituosas comportamentais ou verbais⁵. A criminalização da prática do racismo, instituída no art. 5º, da Constituição Federal de 1988, representou um avanço na legislação referente a tais práticas, porque possibilitou uma superação do caráter de contravenção imputado às manifestações de preconceito, ao preconizar que: “XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória aos direitos e liberdades fundamentais; XLI I - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão” (Brasil, 1988).

⁴ Cf. GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *Le mouvement noir au Brésil*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 1997. CARDOSO, Marcos Antonio Cardoso. *O movimento negro em Belo Horizonte (1978 – 1998)*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002. HANCHARD, Michael George. *Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945 – 1988)*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz. Gonçalves. *Movimento negro e educação*. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, vol. 15, n.15, 2000, p. 134-158. SANTOS, Sales. Augusto. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-37. SANTOS, Ivair Augusto dos Santos. *O movimento negro e o estado (1983 – 1987): o caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no Governo de São Paulo*. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Políticas. Campinas. SP, 2001. PEREIRA, Amílcar Araújo. *O mundo negro: relações raciais e a Constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas. FAPERJ, 2013. “As demandas do movimento negro se constituem de fundamental importância, uma vez que conferiram visibilidade aos sujeitos que eram invisibilizados em nossa sociedade” (Pereira, 2013), bem como promovem o que Hanchard denomina de “desfolclorização” da experiência desse segmento de nossa sociedade (HANCHARD, 2001).

⁵ Constituem instrumentos jurídicos voltados para tais proibições: Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989; Lei nº 8.081, de 21 de setembro de 1990; Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997. Cf. Guimarães (2002).



Com a participação na *III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, realizada na África do Sul, o Brasil assume o compromisso de implementar o Programa de Ação da Declaração de Durban que previa “promoção do ensino, com o intuito de fomentar o ensino, capacitação e atividades educacionais relacionadas aos direitos humanos e à luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata” (Silva Jr, *op cit.* p. 9). Tal participação representa outro avanço significativo na assunção do combate a tais práticas, desta feita por meio de ação educativa promovida pelo Estado dentro do espaço das escolas.

Há que se ressaltar, nesse contexto, que a experiência brasileira apresenta uma contribuição “singular” (Coelho e Coelho, 2013) da sociedade civil organizada, no que tange ao advento da Lei nº 10.639/2003:

Ela não emergiu do interior do sistema educacional, entendido aqui como as instâncias normativas e operacionais (o Ministério e as Secretarias de Educação – estaduais e municipais) e suas instâncias constituintes e legitimadoras, como o discurso acadêmico e os cursos de formação docente. Ela nasceu da demanda da sociedade civil organizada. Foram os movimentos civis que apontaram uma lacuna na formação oferecida: o sub-dimensionamento da participação do Negro na formação da nacionalidade brasileira e uma orientação exclusivamente europeia na compreensão dos processos que conformavam a trajetória histórica brasileira (Coelho e Coelho, 2013, p. 95).

Esse envolvimento da sociedade civil organizada, na indicação das demandas que lhes são atinentes, encontra eco para sua efetivação, especialmente na subversão de assimetrias correntes apresentadas nessa sociedade brasileira. A evolução dessas assimetrias tem sido objeto de análises consubstanciadas para sua problematização (Paixão et al, 2010)⁶. Tais dados informam que a despeito dos avanços promovidos pelos marcos legislativos, que incorporaram as demandas da sociedade civil organizada, uma persistência nos índices desfavoráveis para alguns segmentos populacionais ainda

⁶ Vários autores já denunciavam as desigualdades no Brasil em seus trabalhos: HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 18 (Suplemento): 57-65, 2002. SILVA, Nelson do Valle. Cor e o processo de realização sócio-econômica. *Dados*, n. 24, 1981. HASENBALG, Carlos Alfredo; SILVA, Nelson do Valle. *Estrutura Social, Mobilidade e Raça*. São Paulo: Vértice, 1988. HASENBALG, Carlos Alfredo; SILVA, Nelson do Valle. *Relações Raciais no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro, Rio Fundo Editora, 1992. HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. 2 ed. Belo Horizonte: Editora: UFMG/IUPERJ/UCAM, 2005. TEIXEIRA, M. P. As Desigualdades Raciais em dois tipos de família. *Estudos Afro-Asiáticos*, Universidade Cândido Mendes, n.16, p. 198-226, 1988. TEIXEIRA, M. P. Desigualdades Raciais. *Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica*, IBGE, v. 1, 1999.



se atrela à experiência de outros, dependendo de seu pertencimento racial (Paixão et al, 2010, p.22).

Nesse cenário, a promulgação, em 2003, da Lei nº 10.639⁷ – que institui a obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares das escolas da rede pública e privada de Ensino Fundamental – constitui em dos encaminhamentos para atender aquela demanda histórica do Movimento Negro, contribuindo para colocar oficialmente nos currículos das nossas escolas discursos e vozes historicamente silenciadas.

Com as inserções oficiais nos currículos⁸ no que diz respeito à cultura e história afro-brasileira, vislumbra-se uma estratégia de alteração nas formulações veiculadas na escola, uma vez que sua efetivação concorre para encaminhar “a formulação de outra trama do processo de formação da nacionalidade, por meio da qual todos os agentes possam identificar-se e orientar-se” (Coelho e Coelho, 2013, p. 96).

Essa “outra trama” anunciada por Coelho e Coelho (2013) materializa a referência à diversidade e o reconhecimento de identidades pessoais, os quais constituem uma diretriz para a Educação Nacional. Nessa perspectiva, atentarmos para o objetivo de “contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã”⁹, aponta para uma proposta de educação voltada

⁷ Sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 conferir trabalhos de: COELHO, Wilma de Nazaré Baía e COELHO, Mauro Cezar. Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura Juvenil no ambiente escolar. *Revista Instituto de Estudos Brasileiros*, v. 62, p. 1-22, 2015. COELHO, Wilma de N. Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013; COELHO, Wilma de N. Baía; COELHO, Mauro Cezar. Por linhas tortas? A educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da região norte: entre virtudes e vícios. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN*, Florianópolis, v. 4, n. 8, p. 137-155, jul./out. 2012. PAULA, Benjamin Xavier e GUIMARÃES, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014. MONTEIRO, Rosana Batista. *A Educação para as Relações Étnico-raciais em um Curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004*. 2010. 266f. Tese (Doutorado) – UFSCar, São Carlos, 2010. NADAL, Carla Marlise Silva. *A resiliência ao longo da vida de afro descendentes*. 2007. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUC, RS, 2007.

⁸ Sobre a questão racial e currículo, ver trabalhos de: SANTOS, Raquel Amorim dos. *[In] visibilidade negra: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA)*. 2009. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009; CANEN, Ana e XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Gestão do currículo para a diversidade cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 2, p. 306-325, maio/ago. 2012.

⁹ Resolução CEB nº 2 / 1998, art. 3º, III.



para a superação de discriminações e exclusões em múltiplos contextos e no interior das escolas.

A percepção da relevância da escola nesse processo como “uma instância privilegiada de reflexão e problematização” (Brasil, 1998, p.103) remete à necessidade de resgate da autoestima no que se refere ao imaginário negativo e discriminatório construído em relação a alguns dos agentes que protagonizaram os processos de formação da nacionalidade apontada por Coelho e Coelho (2013a). Assim, essa efetivação se conforma mediante a ação docente na compreensão contextual do racismo e como esse fenômeno interfere nessa autoestima, e que sua não subversão “impede a construção de uma escola democrática” (Gomes, 2003, p.77).

A assunção dessa iniciativa, aos processos de formação de professores, representa investimento crucial na elucidação de tais processos formativos em nível macro da sociedade brasileira. Nesse empreendimento, várias ações legais são adotadas para a institucionalização e a implementação de uma educação para a diversidade no tocante às relações étnico-raciais em nossa sociedade, tanto por meio de orientação e conteúdos a serem inseridos e trabalhados, ou as alterações curriculares a serem adotadas (Brasil, 2004), quanto pelo detalhamento dos papéis a serem institucionalmente assumidos (Brasil, 2004a) ou de documento pedagógico para “orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições correlatas na implementação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008” (Brasil, 2009).

Essa demanda explicitada nos marcos legais, que fomentam essa alteração de compreensões e de posturas, tem se constituído objeto de investigações, que se ocupam em revisar práticas, diagnosticar dificuldades e propor avanços, um dos quais por meio da formação continuada de professores. Nesse aspecto, convém situarmos sumariamente a formação continuada de professores, relacionando-a com as discussões sobre a implementação dos marcos regulatórios sobre a questão da diversidade.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E RELAÇÕES RACIAIS

As discussões sobre formação de professores têm pautado o “desenvolvimento profissional e de crescimento dos professores em sua prática pedagógica e em suas funções como docentes” (Cunha, 2010, p.134), indicando a importância que os processos formativos assumem no trabalho docente.



Embora estudos teçam críticas à dificuldade de engendramento de processos formativos advindos de ação conjugada entre a universidade, os sistemas de ensino e a escola básica (Cunha, 2010), a parceria entre esses entes é evidenciada nos projetos de formação que materializam a política de formação docente no Brasil (Gatti, Barreto e André, 2011).

As críticas que se reportam aos processos de formação mostram que a “visão dicotômica entre teoria e prática tem sido em grande parte responsável pelo afastamento entre a universidade e a escola” (Cunha, 2010, p.140), e indicam encaminhamentos político-pedagógicos que articulem essas duas dimensões indissociáveis em uma formação que efetive a relação entre teoria e prática, para o fortalecimento das dimensões básicas no tocante às competências e habilidades necessárias para a docência (Brasil, 2015).

Além da desarticulação teoria-prática, as discussões sobre formação continuada fazem enfoque à adoção do conceito de “educação continuada”, que tem sido compreendido como o “aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais” (Gatti, 2008, p.58). No campo da formação de professores, a ideia de “educação continuada” vem ao encontro das lacunas advindas da formação inicial:

Problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (Gatti, 2008, p.58).

Os processos de formação continuada se conformam a partir de diversos espaços coletivos, nos quais a temática em questão se apresenta como objeto de crítica e discussão. Nesses espaços, os preceitos enunciados na legislação vigente, e em especial aqueles relativos ao Plano Nacional para Implementação das DCNERER, e, especialmente em parceria com as redes de Ensino, Instituição de Ensino Superior e escolas se constituem como desafios para divulgação e publicização da produção do conhecimento que valorizem a cidadania e a educação para a igualdade. A satisfação de



tal empreendimento requer o envolvimento de todos os setores da sociedade em ações estruturais para a efetivação da Lei em todos os estados, por meio dos Conselhos de educação, eventos específicos sobre a temática, ações dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e produções acadêmicas.

GT 21/ANPED E COPENES: O ENSINO, A PESQUISA E A EXTENSÃO E AÇÕES INTERVENTIVAS

As produções acadêmicas que engendraram a adoção de políticas de combate à discriminação na sociedade brasileira têm sido assumidas, no âmbito de alguns processos de pesquisa, como uma conjugação de “um projeto acadêmico e um projeto social – *o fim das desigualdades*” (Coelho, 2014a, p. 81. O grifo é da autora).

As discussões acerca das relações raciais espraiam-se para a dimensão educacional a partir da década de 1980, mencionada como um marco, em nosso país, na discussão das relações raciais em sua interface com a educação¹⁰. Essa demarcação decorre da edição do nº. 63 dos Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas, em 1987 (Souza, 2001), em que artigos oriundos dos debates promovidos durante o Seminário “O Negro e a Educação” tornaram-se referência para os trabalhos que os sucederiam.

A profusão de estudos relacionados à temática da educação e relações raciais contemplou as formulações do pensamento racial brasileiro em suas diferentes vertentes, seja na desconstrução do *mito da democracia racial*, seja na denúncia da conservação da ideologia da superioridade do branco em nosso país, materializando-se no campo da educação por meio do vínculo entre conhecimento, identidade e poder (Santos e Canen, 2007), ou ainda corroborando as discussões acerca das desigualdades raciais (Hasenbalg e Silva, 1992) ao evidenciar que a assimetria das relações *raciais*¹¹ brasileiras penaliza os negros na escola, “seja por inferiorizá-los enquanto grupos, por

¹⁰ Gomes (2011a) indica que a redemocratização do país e a consolidação dos cursos de Pós-Graduação concorrem para a inserção de intelectuais negros nas universidades públicas, e uma consequente produção no campo das relações étnico-raciais.

¹¹ Curvier teria sido, assim, conforme Schwarcz (1993), o primeiro a utilizar a nomenclatura *raça* com o sentido que hoje usamos. O conceito de raça, conforme Guimarães (2002), é uma categoria socialmente constituída.



desvalorizar a sua cultura¹² ou por mantê-los nos estatutos inferiores da hierarquia social” (Ribeiro, 2005, p. 9).

Os estudos voltados para a interface racismo e educação na sociedade brasileira apontam, há muito, para a necessidade de reflexão quanto ao lugar que os debates sobre as questões raciais ocupavam na escola. Ainda neste momento, a parca reflexão apresentava-se, dentre outros fatores, como responsável por uma prática de segregação no espaço escolar que apresentará vários efeitos para os grupos que são alvo deste processo por ausência de discussão circunstanciada na formação daqueles que formam crianças e adolescentes (Coelho, 2009).

No desencadear desse processo, um levantamento de pesquisas apresentadas no GT-21¹³ da Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED), voltadas para a dimensão educacional de acordo com o recorte racial, evidenciara em sua abordagem que, a partir da segunda metade da década de 1980, quatro grandes campos de pesquisa delineavam-se no estudo da educação e relações raciais: o dos “Diagnósticos”, o dos “Materiais Didáticos”, o da “Formação de Identidades” e o dos “Estereótipos” (Siss e Oliveira, 2007).

Cinco anos depois, Valentin, Pinho e Gomes (2012) realizaram um mapeamento das produções do GT 21, por ocasião dos 10 anos deste grupo, no qual objetivam ressaltar a memória do grupo e do avanço nas produções sobre a temática.

Nesses campos de pesquisa, as análises dos diagnósticos da situação educacional dos negros no Brasil traziam à baila os “acidentes de percurso” que marcavam a trajetória das crianças negras na escola. Esses estudos possibilitavam a percepção de que o acesso de crianças brancas e negras ao sistema de ensino era diferenciado (Siss e Oliveira, 2007), com prejuízo considerável para este último grupo desde o que tange às escolas – geralmente públicas e de periferia – para as quais eram destinados, até às atividades educativas executadas por professores não qualificados que as desenvolviam sob o suporte de recursos didáticos “deficientes ou de baixa qualidade” (Siss e Oliveira, 2007, p.5).

Para além das diferentes perspectivas e contextos nos quais ocorriam, os estudos que enfocavam as desigualdades educacionais entre os grupos raciais no Brasil

¹² Compartilhamos da compreensão de cultura negra como “particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos” (Gomes, 2003, p. 77).

¹³ O GT-21 é o Grupo de Trabalho que agrega, no presente momento, produções vinculadas ao tema das relações étnico-raciais e Educação.



geralmente apontavam as práticas racistas inseridas no ambiente escolar, presentes nas falas, comportamentos e conteúdos didático-pedagógicos empregados por professores e por outros agentes institucionais, bem como enunciam o potencial da escola como instrumento gerador de uma nova conscientização quanto às diferenças raciais (Brandão, 2006).

Alguns projetos inscritos no Concurso Negro e Educação (Pinto e Silva, 2000)¹⁴, sob chancela da ANPED e da Ação Educativa, com o apoio da Fundação Ford, focalizavam as relações que ocorriam no espaço escolar envolvendo alunos, professores e funcionários, bem como processos de ensino/aprendizagem, conteúdos, percepções, representações e ações dos partícipes do cotidiano da escola.

Os estudos iniciados na década de 1980¹⁵, contemplando o ambiente escolar e suas configurações no que tange à perpetuação de desigualdades, anunciavam um panorama que ainda se encontra em processo de enfrentamento.

Em 2009, estudos apontavam para uma ampliação nas produções em torno da temática racial, com quantitativos orbitando em torno 75.86% dentre as teses e dissertações produzidas a partir de 2000, nas quais, dentre os aspectos verificados, ainda se evidencia a crítica aos elementos sob os quais a escola apresenta-se estruturada: “a) seletiva; b) hierárquica; c) fundada nos pressupostos do universalismo e da igualdade abstrata e d) individualista” (Regis, 2009, p. 197).

Para além das denúncias, um aspecto a ser registrado no tocante às produções sobre as relações raciais na experiência brasileira incide na alteração epistemológica de objetos para agentes produtores do conhecimento. Essa alteração de lugar não se restringe à produção do conhecimento, mas à assunção de protagonismos em diversos espaços coletivos de debate e, por conseguinte de produção do conhecimento. Dois eventos significativos, responsáveis pela ampliação e disseminação da produção acadêmica brasileira, subsidiam este argumento. O primeiro, por meio das atividades dos Grupos de Trabalhos efetivados nas reuniões anuais da Associação Nacional de

¹⁴ Pinto e Silva (2000) analisaram 135 projetos submetidos à seleção para o Concurso Negro e Educação. Nesta análise, as autoras agruparam os projetos por temas correlatos, a partir da temática principal, classificando-os nos seguintes temas: o sistema educacional e as questões étnico-raciais; livros didáticos: análises e propostas; propostas curriculares; políticas/iniciativas com vistas à melhoria da situação educacional do negro; expectativas e aspirações dos alunos; a situação educacional do negro; formação de professores; aprendizagem/aproveitamento escolar; contribuição do negro para o processo educativo e questões de gênero entre os negros.

¹⁵ Gomes (2011a) indica que a redemocratização do país e a consolidação dos cursos de Pós-Graduação concorrem para a inserção de intelectuais negros nas universidades públicas, e uma consequente produção no campo das relações étnico-raciais.



Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), especificamente no GT 21, “integrado por pesquisadores e pesquisadoras negros e não-negros, cuja produção científica está localizada o campo das Relações Étnico/Raciais e Educação”¹⁶.

O segundo evento a ser destacado consiste nos Congressos Brasileiros de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE), vinculados à Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), que fora criada em 2000, a partir do I Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, sediado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Os COPENEs sinalizam um movimento de ampliação dos debates, que desde a versão coordenada pelos professores doutores Lídia Cunha e Henrique Cunha Júnior, até a última versão, ocorrida em 2014, na Universidade Federal do Pará, sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho, efetuam um balanço positivo no que tange à produção de pesquisadores negros/as e não negros/as sobre a temática em diversos campos do conhecimento¹⁷.

Quadro 1. Congressos Brasileiros de Pesquisadores/as Negros/as (Copenes) – 2000/2014

VERSÃO	PERÍOD.	MUNICÍPIO/ UF	PÚBL.	ASPECTOS REGISTRADOS
I COPENE	22 a 25 de novembro de 2000	Recife	Aprox. 320	Crescimento numérico; qualidade da produção; Persistência de barreiras e a ausência dos meios materiais de suporte ao desenvolvimento de pesquisas pretendidas pelos/as pesquisadores/as negros/as; concentração de pesquisas nas áreas: educação, saúde, história, sociologia e antropologia.
II COPENE	25 a 29 de agosto de 2002	São Carlos	Aprox. 450	Aprovou a constituição da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (com participação de pesquisadores não-negros estudiosos da temática); Transparecem na produção os efeitos das mudanças sociais ocorridas na década de 1990.
III COPENE	06 a 10 de setembro de 2004	São Luís/MA	Aprox. 1.000	Apoio SEPPIR, SECADI e Fundação Cultural Palmares.
IV COPENE	13 a 16 de setembro de 2006	Salvador/BA	Mais de 1.200	Participação de docentes e discentes, pesquisadoras e pesquisadores de várias universidades brasileiras, bem como mestres populares, detentores de conhecimento acadêmico ou não.
V COPENE	29 de julho a 01 de agosto de 2008	Goiânia/GO	Aprox. 1.300	Atendeu à necessidade de contínua reflexão acerca da produção de intelectuais negros (as), em grande parte “invisíveis”, na ciência brasileira e nas sociedades científicas e estrangeiras.
VI COPENE	26 a 29 de julho de 2010	Rio de Janeiro/RJ	Aprox. 2.000	Discutiu e difundiu produção/difusão de conhecimentos vinculados às lutas históricas empreendidas pelas populações negras; possibilitou crescimento quanti e qualitativo da produção científica de pesquisadores/as negros/as e sobre populações negras brasileiras.
VII COPENE	16 a 20 de julho de 2012	Florianópolis/SC	Aprox. 1.000	Incorporou três eventos concomitantes, a saber: o II Seminário Internacional de Pesquisadores/as Negros/as; o I Seminário de Iniciação Científica da ABPN; e o I Encontro Nacional de Pesquisadoras e Pesquisadores em Saúde da População Negra. Oportunizar a construção de um balanço da produção acadêmica e

¹⁶ Disponível em <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho/gt21>. Acesso 20 abr 2016.

¹⁷ Atualmente figuram 59 (cinquenta e nove) NEABs cadastrados efetivamente na lista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Abril/2016.



VIII COPENE	29 de julho a 02 de agosto de 2014	Belém/PA	Mais de 1.500 ¹⁸	definir os desafios para os próximos anos. Ampliou os eventos efetivados concomitantemente: III Seminário Internacional de Pesquisadores Negros; II Seminário de Iniciação Científica da ABPN; Simpósio da <i>American Educational Research Association</i> (AERA); VI Seminário Nacional; e VIII Seminário Regional sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais. Ineditismo de alguns produtos até esta versão a qual contou com: Vídeo-documentário em memória dos/as pesquisadores/as e lideranças falecidos/as; vídeo-homenagem à homenageada desta edição do evento; produção de 1.200 (hum mil e duzentos) exemplares dos Anais do VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as ; produção de 1.200 (hum mil e duzentos) exemplares do Relatório de Atividades de Preparação do VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as ; produção de 1.200 (hum mil e duzentos) exemplares da Programação do VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as ; produção de 1.200 (hum mil e duzentos) exemplares do CD-Rom dos Anais do VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as ; Relatório Final entregue em outubro de 2014 à presidência da ABPN; publicação on-line dos trabalhos completos , apresentados no evento (COELHO, SOARES e SILVA, 2014).
--------------------	------------------------------------	----------	-----------------------------	--

Fonte: Disponível em <http://www.abpn.org.br/novo/index.php/eventos/copenes>, entre 2013 e 2015.

Os dois eventos constituem outros indicativos da ampliação das discussões no tocante à temática e podem ser compreendidos como estratégias favorecedoras de novas formulações e compreensões, de revisões de práticas, de ruptura com a dinâmica que tem se instaurado na sociedade brasileira. Tal alteração não pode ser desencadeada por meio de “meia dúzia de frases *politicamente corretas*” (Coelho, 2007, p.13. O grifo é da autora). A ruptura com essa dinâmica envidaria uma ação consubstanciada diante uma abordagem sistemática da questão racial nos processos de formação com vistas ao oferecimento de um suporte teórico que subsidiaria práticas docentes que, não raras vezes, têm se apresentado sob bases do “improviso” (Coelho e Coelho, 2008) e “próximas ao senso comum” (Coelho, 2009, p. 218).

Para subsidiar essa argumentação, assumimos a experiência dos professores que já se encontram inseridos na escola, analisando como a formação continuada de professores (Brasil, 2015) contribui para ilustrar o percurso a ser traçado para o alcance do “projeto acadêmico” e do “projeto social” (Coelho, 2014a, p. 81) sobre o qual têm se debruçado as investigações produzidas dentro desta temática, nos últimos anos.

Em face da presença de duas categorias neste artigo: formação de professores e formação continuada, convém ressaltar que partilhamos da compreensão de Gatti e Barreto (2009), que postulam “a necessidade de adoção de uma estratégia de ação

¹⁸ Para dados mais específicos referentes à oitava versão do COPENE, o Relatório entregue à Presidência da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) constitui a base para apresentação dos aspectos não localizados no *site* da ABPN (Coelho e Soares, 2014).



articulada entre as diferentes instâncias que formam professores e as que os admitem como docentes” (Gatti; Barretto, 2009, p. 255). A compreensão dessa necessidade subsidia a percepção do potencial que a parceria entre a universidade e a escola básica apresenta, como processo estratégico, para reversão de representações e formulações instauradas no imaginário coletivo no tocante a alguns grupos que participaram, e participam, da organização de nossa sociedade.

AS AÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Pesquisas que apresentam a dinâmica das escolas têm indicado possibilidades – em que pese às limitações verificadas – de que nesse espaço vivenciam práticas voltadas para a subversão da realidade que marca a experiência dos segmentos excluídos e invisibilizados na sociedade brasileira¹⁹.

Na Região Norte, a partir das pesquisas realizadas em escolas públicas, o enfoque à temática racial fora localizado em três de seis escolas investigadas, indicando, no tocante às escolas que desenvolvem trabalhos que contemplam a questão étnico-racial, que tais atividades se apresentam como estratégias “muito eficazes para a reversão da autoestima dos estudantes negros e pardos” (Coelho e Coelho, 2014. p. 26), bem como o estabelecimento de “relações entre o procedimento adotado e a competência desenvolvida junto aos estudantes” (idem).

Tal expectativa justifica-se pela possibilidade de instauração de uma nova compreensão, inclusive em termos de participação, na formação da sociedade brasileira, e, por conseguinte, de uma nova percepção de nacionalidade que inclua todos os agentes cujas histórias na constituição de nossa sociedade têm sido silenciadas.

Essa nova percepção apresenta desdobramentos na revisão da história do negro no Brasil “em diversos estudos e por diferentes intelectuais e ativistas negros” (Müller e

¹⁹ Sobre tais pesquisas, ver em: COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2009. ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. CAVALLEIRO, Eliane. *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil*. São Paulo: Contexto, 2000. DUARTE, Rossana Silva. *A menina negra e sua integração social na escola pública: o caso de uma escola pública de Teresina-PI*. Teresina. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2000. SOARES, Nicelma Josenila Brito. *Relações sociais na escola: representações de alunos negros sobre as relações que estabelecem no espaço escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2000.



Santos, 2014.p.88), com vistas à restituição de sua condição de agentes históricos. Esse movimento tem na escola, e no ensino de História, uma estratégia acionadora, em face do que expõem Coelho e Coelho (2013):

Em relação aos professores de História, os quais nos interessam particularmente, a nova legislação demanda não apenas o domínio dos saberes historiográficos relativos à África e à Cultura Afro-Brasileira. Ela requer, fundamentalmente, o acionamento de competências que viabilizem o enfrentamento do preconceito e de seus desdobramentos nocivos na formação de crianças e adolescentes, por meio da construção de uma nova forma de se pensar a formação da nação e da nacionalidade (Coelho e Coelho, 2013, p. 97).

As competências a serem acionadas para gerar a subversão dos processos invisibilizatórios que se imprimiram às populações negra e indígena enfrentam entraves que transitam por toda a ordem de fatores. Um desses, no que tange à prática dos professores de História, no tocante à cultura e à história afro-brasileira, dá conta de que o “saber histórico escolar relacionado à África e à Cultura Afro-Brasileira necessita amadurecimento” (Coelho e Coelho, 2013, p.106).

Alia-se a esse contexto o fato de que ainda as pesquisas localizam, no âmbito das escolas, algumas iniciativas para o trato da questão étnico-racial. Tal enfoque ainda se apresenta pautado no “voluntarismo docente”, na ausência de conhecimento formal da lei, na vinculação a um teor ético e moral e no fato de que tal enfoque na escola advém de iniciativas pontuais (Coelho e Coelho, 2014).

Uma reversão desse quadro pode ser registrada, entre outras ações, mediante a adoção de estratégias que conformem novas representações, a partir de um trabalho a ser desenvolvido na escola, e nesse aspecto, a formação continuada de professores assume relevância junto a outras estratégias a serem adotadas.

A efetividade de investimentos para fomento a iniciativas dessa natureza, presentes em balanço elaborado em 2008, identificam algumas ações do Ministério da Educação com vistas a assegurar a implementação da Lei nº10.639/2003, conforme quadro abaixo:

Quadro 2. Estratégias de divulgação e distribuição de material pedagógico sobre a Lei nº. 10.639/2003

Ações	Ano de origem	Resultados alcançados
Reuniões dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial.	2004, 2006 e 2008	Participação de representantes de 21 UF e articulação de SMEDs, SEEs e Movimentos Sociais. Re-articulação para constituição dos Fóruns Estaduais.



Diálogos Regionais (5 Regiões, 27 UF).	2008	Consulta pública sobre o Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/2003.
Publicação de 23 títulos sobre a temática da educação das relações étnico-raciais. Títulos com tiragem acima de 50.000 exemplares: Superando o racismo na escola (2005); Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei 10.639/2003 (2005) e Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais (2006).	2004-2008	223.900 de exemplares distribuídos.
Publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP3/2004, Resolução CNE n. 1/2004 e Lei 10.639/2003).	2005	1.000.000 de exemplares distribuídos.

Fonte: Balanço da ação do MEC para a implementação da Lei nº 10.639/03 (MEC/SECAD, 2008).

Tais dados podem exemplificar os investimentos acionados para arcar com o que Padinha denomina “o custo do racismo” (Padinha, 2014, p.97); nesse aspecto, direciona ações para os processos formativos com vistas à reversão do panorama instaurado na sociedade brasileira no tocante às questões raciais.

Além das ações e investimentos elencados no balanço do Ministério da Educação, ressalta-se a ampliação das estratégias, contemplando a formação continuada de professores, por meio de programas distintos, conforme indicado no Quadro 3.

Quadro 3. Oferta de formação continuada de professores pelos programas do MEC/SECAD

Projetos/Programas	Período	Carga Horária	Metas de formação	Resultados alcançados
Uniafro	2005/2006	Oferta diferenciada	10.647 professores	Dados não Disponíveis
Uniafro (1)	2008/2010	De 80 a 120 horas, em 3 modalidades	Nº de professores em: Especialização: 1.245 Aperfeiçoamento: 1.470 Extensão: 3.480	Em início de Execução
Educação-Africanidades-Brasil	2006	120 horas	26.054 inscritos, 27 UF, 704 municípios, 4.000 escolas.	6.800 professores da rede pública concluíram o curso
Oficina Cartográfica sobre Geografia Afro-Brasileira e Africana	2005	Oficinas (sem dados de carga horária)	4.000 educadores, em 7 UF	Dados não disponíveis
Projeto Educadores pela Diversidade	2004/2005	40 horas	Dados não disponíveis	3.121 formandos
Curso Educação e Relações Étnico-Raciais	2005	120 horas	Dados não disponíveis	240 formandos
Programa A Cor da Cultura (2)-Tiragem 2000	2004/2006	Dados não disponíveis	4.000 educadores, em 7 UF	3.000 professores Capacitados

Fonte: Balanço da ação do MEC a implementação da Lei nº 10.639/03 (MEC/SECAD, 2008).



O NEAB GERA/UFPA E O DIÁLOGO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA BÁSICA

Dentre os recursos advindos desses programas, um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros alocado na Universidade Federal do Pará, o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – NEAB GERA/UFPA, fora contemplado por meio de edital do UNIAFRO, promovendo, em duas edições, a primeira em 2010 e a segunda em 2014, o Curso de Especialização em Relações Étnico-Raciais para o Ensino Fundamental. Destinado a professores do Ensino Fundamental, a proposta de formação desses agentes consistira em “facultar a professores normalmente infensos às oportunidades de formação continuada, a competência necessária para o trato com as questões étnico-raciais” (Coelho, 2014, p. 74).

Subsidiado pelos resultados das pesquisas no ambiente escolar, o NEAB GERA/UFPA, por meio da formação em tela, “pretendeu contribuir para a formação dos docentes em termos de formação continuada, visando à modificação de sua concepção e prática no tocante à educação para as relações étnico-raciais” (Coelho, 2014, p.75). Nesse sentido, a proposta de formação era concluída por meio da apresentação de um Projeto de Intervenção Escolar, no qual os alunos-professores articularam os aspectos teóricos discutidos por ocasião das disciplinas cursadas, com a disciplina ou serviço ao qual estavam inseridos nas escolas nas quais mantinham vinculação, para implementação da Lei nº 10.639/2003.

²⁰ Uma estratégia recente de tais investimentos reside no Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, lançado em 2014, cujos objetivos consistem em: incrementar o intercâmbio acadêmico entre Instituições de pesquisa; proporcionar a realização, por parte de discentes e docentes de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, de atividades de pesquisa, de desenvolvimento tecnológico e de inovação com parceiros de IES no exterior; possibilitar que discentes e docentes das IES, com larga experiência em pesquisa e inovação na área de tecnologia assistiva (TA), participem de atividades de ensino, de pesquisa, de desenvolvimento tecnológico e de inovação em universidades brasileiras e do exterior; atender, preferencialmente, a candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e super dotação, conforme dispõe a Portaria MEC nº 1.129, de 17 de novembro de 2013.



Assim, a partir dessa proposta, foram formuladas estratégias didáticas que se constituíram a partir da “intervenção conscienciosa” (Coelho, 2009, p. 232), a qual se apresenta assim delineada:

resultante de uma reflexão prévia, de uma compreensão profunda sobre a temática e do domínio das competências necessárias à transformação daquela compreensão em sequências didáticas que garantissem a transposição do saber acadêmico, adquirido no Curso de Especialização em tela, em saber escolar (Coelho, 2014, p.75).

Essa pretensão envidou, na primeira versão, a elaboração de 26²¹ Projetos de Intervenção Educacional, responsáveis pela ampliação do enfoque à temática racial em várias escolas da rede pública de Ensino Fundamental no estado do Pará, conforme arrolado no Quadro 4:

Quadro 4. Projetos de intervenção educacional advindos do curso de especialização em Relações Étnico-Raciais promovido pelo NEAB GERA/UFPA em 2010

ORD.	PROPOSTA
1.	O corpo marcado em movimento: práticas corporais dialogando com as Relações Raciais
2.	Relações étnico-raciais: um “olhar” sobre identidade cultural dos alunos da 4ª série
3.	Valorização da identidade negra na escola do Ensino Fundamental
4.	Valorização da identidade afro-brasileira com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental
5.	Importância do samba para a identidade dos atores que compõem o processo de ensino-aprendizagem: uma proposta de intervenção na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Vera Simplício”
6.	Relações raciais para o Ensino Fundamental: o trato pedagógico da identidade negra
7.	Re (fazendo) o saber: ações para a inserção da temática étnico-racial no currículo escolar na E. E. E. F. M. Esmerina Bou-Habib
8.	O apelido enquanto identidade pejorativa a partir do âmbito escolar
9.	Escola Santa Sofia: espaço da inclusão racial negra - Barcarena – Pará
10.	Leituras, narrativas e contos africanos no Ensino Fundamental: práticas de respeito e valorização da cultura africana
11.	As interfaces entre educação e representações: identidade e estética do negro no cotidiano escolar
12.	Histórias do quilombo: resgatar e (re) contar para construir identidades negras
13.	Afrodescendentes em imagens e palavras
14.	A educação como ferramenta de transformação
15.	Práticas de leitura: uma experiência de valorização das relações raciais na escola
16.	Um retrato sem moldura: reconhecendo e valorizando a identidade negra na escola
17.	Focus de diferentes olhares: o uso de vídeo e a produção de fotografias como ferramentas para o reconhecimento e respeito às diferenças étnico-raciais
18.	Uma proposta como trabalhar a cultura e os valores dos africanos e afrodescendentes nas aulas de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos (EJA)
19.	Quem sou eu? Contribuindo para a construção da identidade negra na escola
20.	Discutindo a identidade racial da criança na escola
21.	Africanicidades: o estudo da participação africana na formação cultural brasileira
22.	Educação para a diversidade, respeitando a riqueza das diferenças
23.	O uso das novas tecnologias para o Ensino das Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental e a Lei 10.639/2003
24.	Relações Raciais e Educação Básica: Proposta Pedagógica para a Implementação da Lei nº 10.639/2003
25.	Ações afirmativas na sala de aula: A literatura infantil com temas raciais como instrumento de positivação da identidade negra
26.	Os tambores negros do carimbó na sala de aula

²¹ A segunda versão ainda se encontra em curso, com conclusão a ocorrer em outubro/2016.



Fonte: Arquivos da Coordenação do Curso de Especialização em Relações Étnico-Raciais para o Ensino Fundamental – 2010.

Essa experiência e esses produtos corroboram a percepção acerca dos impactos da formação continuada de professores como uma das ações para o enfrentamento das desigualdades por meio do trato da questão étnico-racial no cotidiano das escolas.

Em face do exposto, a proposta fora replicada em outra oportunidade, por ocasião de uma formação continuada promovida em uma das escolas que demandou tal intervenção do NEAB GERA/UFPA, da qual sobrevieram novas propostas a partir de discussões promovidas na formação oferecida.

Quadro 5. Projetos de intervenção educacional advindos da formação continuada na escola de aplicação da UFPA promovida pelo NEAB GERA/UFPA em 2012

ORD.	PROPOSTA	DISCIPLINA(S)
01	Identities: Quem sou eu? Quem somos nós? Diferenças: Nós somos assim!	Educação Infantil e Fundamental (séries iniciais)
02	Quem sou eu?	Educação Geral e Artes
03	Tem grupo africano na formação do Grão Pará: Os bantos	Ensino Fundamental (séries finais)
04	Áfricas	Ensino Fundamental (séries finais)
05	Cartografia cultural afro-brasileira: uma experiência interdisciplinar no Ensino Médio da EA/UFPA	Geografia, Literatura, Língua Portuguesa, Física, Química, Biologia História (Ensino Médio)
06	As Áfricas Atlânticas do século XIV ao século XVIII	Ensino Médio

Fonte: Arquivos do Núcleo GERA - Relatório da Formação Continuada na Escola de Aplicação da UFPA “A Lei No 10.639/2003 em perspectiva na Educação Básica” - 2012.

Se as pesquisas conduzidas por Coelho dão conta de que “África e Cultura Afro-brasileira permanecem como fatores externos ao currículo” (Coelho e Coelho, 2014, p.35), as experiências indicando os produtos da intervenção apresentam aspectos a considerar no que tange às ações efetivadas na escola, com vistas a assegurar a efetividade da promoção do princípio constitucional da igualdade (Brasil, 1988).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados das pesquisas indicam que o encaminhamento desta questão, em que pese já se verificarem iniciativas nas escolas, apresenta limitações que precisam ser enfrentadas. As propostas de enfrentamento mediante formação continuada de professores acenam como uma das possibilidades para que o equacionamento das desigualdades vigentes em nossa sociedade constitua-se objeto de superação.



As experiências obtidas por meio da formação continuada enquanto uma das ações propulsoras na implementação da Lei nº 10.639/2003 corroboram as constatações de Müller e Coelho acerca da “associação quase direta entre os desafios de implementação da Lei nº 10.639/2003 e os procedimentos referentes à formação de professores” (Müller e Coelho, 2014, p.54) aliada a um “consenso de ações” (idem). Nesse panorama, o estabelecimento de parceria entre a escola e a universidade se apresenta como uma estratégia viabilizadora de subversão das realidades detectadas nas produções acadêmicas, instaurando novos cenários, seja nas escolas, seja na academia.

Tal interlocução tem propiciado a consolidação de práticas em curso, ou instauração de práticas nas quais a lei ainda não é implementada, ou sequer se constitua objeto de conhecimento dos agentes que nela se inserem. A consolidação desse diálogo requer a ampliação de novas produções que promovam a reversão ao panorama instaurado na sociedade brasileira, cumprindo o “projeto acadêmico” e o “projeto social” (Coelho, 2014, p. 81) gestado no cerne de grupos de pesquisa que têm atentado para a necessidade de subversão do cenário brasileiro.

Os avanços decorrentes das ações de implementação da Lei nº 10.639/2003, a partir da formação continuada, se evidenciam mediante reconhecimento de instituições fomentadoras de práticas voltadas para o trato com a questão da diversidade em nossa sociedade²². Há que se situar nesses avanços os desafios que ainda se apresentam de superar o caráter de iniciativas pontuais e individuais dos professores na implementação das Leis, adotando tal enfrentamento do ponto de vista institucional, mediante compromisso a ser estabelecido entre todos os agentes que integram a escola e inserção no Projeto Pedagógico.

Deste modo, parece inegável o avanço no enfrentamento desta temática nos últimos 20 anos, tanto em relação ao incentivo - de toda ordem - advindo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir)²³, das Instituições de Ensino

²² O Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) promove anualmente o Prêmio Educar para a Igualdade Racial, evidenciando práticas escolares que tratem a temática racial. Dentre os premiados na 6ª edição do certame, situa-se uma egressa do Curso de Especialização em Relações Étnico-Raciais para o Ensino Fundamental, promovido pelo NEAB GERA/UFPA. Disponível em <http://www.ceert.org.br/acontece/noticia.php?id=2981>. Acesso em 20 maio 2015. Outro projeto, advindo de ações de formação continuada, fora premiado pelo Fundo Baobá para Equidade Racial. Disponível em <http://www.portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=9881>. Acesso em 20 abr 2016.

²³ Com a Medida Provisória nº 726, publicada no Diário Oficial da União no dia 12 de maio de 2016, a qual estabelece a nova estrutura organizacional dos Ministérios que compõem o governo federal, a



Superior, Neabs, COPENES e GT21, quanto em relação ao avanço da produção sobre o tema e seus impactos na formação inicial, continuada e na pós-graduação. Nesse último nível de ensino, destaca-se, sobretudo, a ampliação das linhas de pesquisa, na produção de teses e dissertações e, por conseguinte, a consolidação de um campo de conhecimento que reflete, entre outros aspectos, o estudo dos problemas reais da escola, entre esses o preconceito e a discriminação racial. Deste modo, quanto maior o investimento intelectual, social e político, maior a possibilidade de enfrentamento consubstanciado de tal fenômeno na sociedade brasileira.

Ainda se almeja um trabalho por meio de um enfrentamento pedagógico “enraizado” – tanto na Formação Inicial, quanto na continuada – nas Instituições formadoras, como as escolas, porém, de modo estrutural, no sentido de Nilma Lino Gomes (2012), ou seja:

à capacidade de o trabalho desenvolvido na escola na perspectiva da Lei nº. 10.639/03 e das suas *Diretrizes Curriculares Nacionais* se tornar parte do cotidiano escolar, ou seja, da organização, da estrutura, do Projeto Político-Pedagógico, dos projetos interdisciplinares, da formação continuada e em serviço dos profissionais, independentemente da atuação específica de um(a) professor(a) ou de algum membro da gestão e coordenação pedagógica (Gomes, 2012, p. 27).

Os distanciamentos recorrentemente alertados pela autora para a efetivação “enraizada” dessas práticas na escola requerem divisão de responsabilidades para sua efetivação entre todos os agentes envolvidos no processo. Outra dimensão a ser considerada, não menos relevante, é o parco diálogo entre a escola e a universidade; esse também se constitui um dos muitos desafios a permearem as limitações de uma formação continuada desprovida de elementos balizadores – tanto do ponto de vista teórico, quanto do ponto de vista prático – de uma nova compreensão no tocante às questões *raciais*, tal como vem conformando, há muito, a realidade brasileira.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, André. *Teses e dissertações sobre desigualdades educacionais e ação afirmativa*. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2006.

Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) passa a integrar o Ministério da Justiça e Cidadania. Com tal reformulação, esperamos que a pauta específica desenvolvida pela SEPPIR não sofra retrocessos no tocante a temática, à produção e aos processos de formação de professores que nos são caros.



BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 20abr2016

BRASIL. *Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em 20 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 01*, de 17 de junho de 2004. Brasília: MEC. 2004a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 20 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. 2009. Disponível em <http://www.portaldaignaldade.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>. Acesso em 20 de abril 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Brasília: MEC. 2015. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 abril 2016.

CANEN, Ana e XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Gestão do currículo para a diversidade cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 2, p. 306-325, maio/ago. 2012.

CARDOSO, Marcos Antonio Cardoso. *O movimento negro em Belo Horizonte (1978 – 1998)*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002

CAVALLEIRO, Eliane. *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *Silêncio e Cor: relações raciais e a formação de professoras no Estado do Pará (1970-1989)*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. 2007, Caxambu / MG, *Anais...* Caxambu - MG. 2007.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía e COELHO, Mauro Cezar. O improvisado em sala de aula: a prática docente em perspectiva. In *idem* (Org.). *Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade*. Belo Horizonte: Mazza, 2008. p. 104 – 123.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2009.



COELHO, Wilma de N. Baía; COELHO, Mauro Cezar. Por linhas tortas? A educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da região norte: entre virtudes e vícios. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) - ABPN*, Florianópolis, v. 4, n. 8, p. 137-155, jul./out. 2012.

COELHO, Mauro C. e COELHO, Wilma de N. B. “Jogando verde e colhendo maduro”: historiografia e saber histórico escolar no ensino de História da África e da cultura Afro-Brasileira. *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, vol. 6, n. 3, dez., 2013. Pp. 92 – 107. 2013a.

COELHO, Wilma de N. Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. O Núcleo GERA e a experiência do enfrentamento da questão étnico-racial: ensino, pesquisa e extensão (2006 – 2014). In: SANTANA, Moisés; COELHO, Wilma N.B; CARDOSO, Paulino de J. (Org.) *O enfrentamento do racismo e preconceito no Brasil: a experiência dos NEABs*. Itajaí, SC: Casa Aberta, 2014a.

COELHO, Wilma de N. Baía e SOARES, Nicelma J. Brito. *Relatório Final do VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as)*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. *Anais do VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores (as) Negros (as)*. Ações afirmativas: cidadania e relações étnico-raciais. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía e COELHO, Mauro Cezar. Por linhas tortas – a educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da Região Norte: entre virtudes e vícios. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía e COELHO, Mauro Cezar. *Entre virtudes e vícios: educação, sociabilidades, cor e ensino de História*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. Pp 15 – 41. (Coleção Formação de professores & relações étnico-raciais)

COELHO, Wilma de Nazaré Baía e COELHO, Mauro Cezar. Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura Juvenil no ambiente escolar. *Revista Instituto de Estudos Brasileiros*, v. 62, p. 1-22, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a Academia e o trabalho docente In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. (Didática e prática de ensino). Pp. 129 – 149. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DUARTE, Rossana Silva. *A menina negra e sua integração social na escola pública: o caso de uma escola pública de Teresina-PI*. Teresina. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2000.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. p 57 – 186.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá, e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.



GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo. n. 23 maio/jun/jul/ago., 2003.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, p. 109-121, 2011a.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003*. Brasília: MEC; Unesco, 2012, p. 19-33.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *Le mouvement noir au Brésil*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion. 1997

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz. Gonçalves. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, vol. 15, n.15, 2000, p. 134-158.

GUIMARÃES, Antônio Sergio. *Classes, raças e democracia*. São Paulo, Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. *Preconceito e discriminação*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2004.

HANCHARD, Michael George. *Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945 – 1988)* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HASENBALG, Carlos Alfredo; SILVA, Nelson do Valle. *Estrutura Social, Mobilidade e Raça*. São Paulo: Vértice, 1988.

HASENBALG, Carlos Alfredo; SILVA, Nelson do Valle. *Relações Raciais no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1992.

HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. 2 ed. Belo Horizonte: Editora: UFMG/IUPERJ/UCAM, 2005.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 18 (Suplemento): 57-65, 2002.

MONTEIRO, Rosana Batista. *A Educação para as Relações Étnico-raciais em um Curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004*. 2010. 266f. Tese (Doutorado) – UFSCar, São Carlos, 2010.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso e SANTOS, Jorge Luís Rodrigues dos. A presença/ausência da História e Cultura negra na escola; In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso e COELHO, Wilma de N. Baía. *Relações étnico-raciais e diversidade*. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso e COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A Lei nº 10.639/2003 e a formação de professores: trajetórias e perspectivas. In: _____ (Org.). *Relações étnico-raciais e diversidade*. Niteroi: Editora da UFF, Alternativa, 2014.

NADAL, Carla Marlise Silva. *A resiliência ao longo da vida de afro descendentes*. 2007. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUC, RS, 2007.



PADINHA, Maria do Socorro Ribeiro Padinha. *Relações raciais: a pesquisa na Pós-Graduação em Educação no Brasil (2005 – 2010)*. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciência da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, PA, 2014.

PAIXÃO, Marcelo et al. (Org.). *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010: Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PEREIRA, Amilcar Araújo. *O mundo negro: relações raciais e a Constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas. FAPERJ, 2013.

PAULA, Benjamin Xavier e GUIMARÃES, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014.

PINTO, Regina. P.; SILVA, Petronilha. Beatriz. G. e. Negro e Educação: temáticas, problemas, perspectivas de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. *Anais...* São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000. 1 CD – ROM.

RÉGIS, Kátia Evangelista. *Relações etnicorraciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação – Brasil (1987-2006)*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009

RIBEIRO, C. M. As pesquisas sobre o negro e a Educação no Brasil: uma análise de suas concepções e propostas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu/MG: Anped, 2005.

ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Ivair Augusto dos Santos. *O movimento negro e o estado (1983 – 1987): o caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no Governo de São Paulo*. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Políticas. Campinas. SP, 2001

SANTOS, Sales. Augusto. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-37.

SANTOS, M. T.; CANEN, A. Desafiando o Preconceito Racial: a escola como organização multicultural. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. *ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social*. Caxambu/MG: ANPED, 2007.

SANTOS, Raquel Amorim dos. *[In] visibilidade negra: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA)*. 2009. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009

SCHWARCZ, L. M. *O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.



SILVA, Nelson do Valle. Cor e o processo de realização sócio-econômica. *Dados*, n. 24, 1981.

SILVA Jr. Hédio. *Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais*. Brasília: UNESCO, 2002.

SISS, Ahyas; OLIVEIRA, Iolanda. Trinta anos de Anped, as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT 21: marcas de uma trajetória. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. GT 21 - *Trabalhos Encomendados*, 2007.

SISS, Ahyas (Org.). *Diversidade étnico-racial e educação superior brasileira: experiências de intervenção*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

SOARES, Nicelma Josenila Brito. *Relações sociais na escola: representações de alunos negros sobre as relações que estabelecem no espaço escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2000.

SOUZA, Elizabeth Fernandes. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. p. 39 – 64.

TEIXEIRA, M. P. As Desigualdades Raciais em dois tipos de família. *Estudos Afro-Asiáticos*, Universidade Cândido Mendes, n.16, p. 198-226, 1988.

TEIXEIRA, M. P. *Desigualdades Raciais. Estudos e Pesquisas*. Informação Demográfica e Socioeconômica, IBGE, v. 1, 1999.

VALENTIN, Silvani, PINHO, Vilma e GOMES, Nilma Lino (Org) *Relações étnico-raciais, educação e produção do conhecimento: 10 anos do GT 21 da Anped*. Belo Horizonte: Nandyala, 2012

*Recebido em janeiro de 2016
Aprovado em março de 2016*