



3129 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)
GT 08 - Formação de Professores

Formação continuada de professores para as relações raciais: perspectivas teóricas no contexto da política educacional.
Felipe Alex Santiago Cruz - UFPA - Universidade Federal do Pará
Wilma de Nazaré Baía Coelho - UFPA

RESUMO

O artigo tem como objeto de estudo a formação continuada de professores da Educação Básica para as relações raciais em um contexto de diversidade, buscando refletir sobre as discussões existentes atualmente no Brasil em dimensões conceituais e da política educacional. Objetiva estabelecer uma discussão teórica acerca dos problemas que correspondem, especificamente, esta modalidade formativa, bem como os avanços e desafios dados pela política educacional com o advento da Lei n. 10.639/03; as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais (BRASIL, 2004) e a Resolução CNE/CP n. 02/15 (BRASIL, 2015). Dentre os aportes teóricos que fundamentam este estudo, destacamos as contribuições de COELHO, *et al* (2015); COELHO e SOARES (2016); SISS (2008); GATTI (2008), entre outros. Os resultados sinalizam a necessidade de ampliação das pesquisas relativas à formação continuada de professores da Educação Básica nas dimensões conceituais de diversidade, ao qual corresponde às orientações da política educacional, pautado nos documentos oficiais.

Palavras-chave: Formação continuada. Relações raciais. Política educacional.

Formação continuada de professores para as relações raciais: perspectivas teóricas no contexto da política educacional.

RESUMO

O artigo tem como objeto de estudo a formação continuada de professores da Educação Básica para as relações raciais em um contexto de diversidade, buscando refletir sobre as discussões existentes atualmente no Brasil em dimensões conceituais e da política educacional. Objetiva estabelecer uma discussão teórica acerca dos problemas que correspondem, especificamente, esta modalidade formativa, bem como os avanços e desafios dados pela política educacional com o advento da Lei n. 10.639/03; as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais (BRASIL, 2004) e a Resolução CNE/CP n. 02/15 (BRASIL, 2015). Dentre os aportes teóricos que fundamentam este estudo, destacamos as contribuições de COELHO, *et al* (2015); COELHO e SOARES (2016); SISS (2008); GATTI (2008), entre outros. Os resultados sinalizam a necessidade de ampliação das pesquisas relativas à formação continuada de professores da Educação Básica nas dimensões conceituais de diversidade, ao qual corresponde às orientações da política educacional, pautado nos documentos oficiais.

Palavras-chave: Formação continuada. Relações raciais. Política educacional.

INTRODUÇÃO

Nas últimas quatro décadas a formação continuada de professores tem sido tema de estudos e pesquisas que correspondem diferentes problemáticas, cujo foco, no entanto, coadunam entre si: a superação dos problemas existentes nas experiências da formação inicial pautada no racionalismo técnico (RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2003), consubstanciado pela manutenção do *status quo* de um currículo escolar hegemônico (SISS, 2008) entre outros. Estudos de Gatti *et al* (1972); Andalo (1995) e Candau (1997) orientam que a formação continuada de professores da educação Básica fora preocupação de pesquisas desde a década de 1960 quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) realizou cursos de aperfeiçoamento de professores em parceria com o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, buscando refletir sobre o que pensavam os professores participantes sobre esses cursos de formação. As autoras, portanto, concluem que a necessidade precipua dos professores, à época, era com os problemas que envolviam a própria prática desenvolvida pelos mesmos.

O panorama das últimas três décadas no Brasil mostra a experiência de três momentos políticos distintos: o fim da ditadura militar, o processo de redemocratização política e o cenário de intensos processos de abertura do capital econômico dado pela globalização da economia, na década de 1990. Candau (1998) destaca que esses momentos foram decisivos e impactaram a formação continuada de professores, se revelando em um cenário de tensões políticas e sociais, na qual ultrapassamos a égide de um modelo político de base autoritária para a estabilidade democrática, a partir da década de 1980, sendo o cenário educacional estando fortemente marcado por essas tensões (MELLO, 2000).

Entender a formação continuada de professores exige que se considere o contexto social e político, onde esses contextos revelam uma compreensão educacional distinta do objeto. GATTI (2008) destaca que as necessidades e os problemas que mobilizam a formação continuada emanam, em princípio, da formação inicial, que apresenta fragilidades epistemológicas em seus currículos formativos, infraestrutura das instituições e o repertório teórico limitado dos professores que direcionam esta formação.

Considerando os problemas apontados, Gatti (2008, p. 16), entende que "nos últimos anos do século XX, a formação continuada passou a ser um requisito para o trabalho dos mais variados setores, especialmente nos países desenvolvidos". De acordo com a autora esta formação tem raízes na ideia de atualização e renovação diante das mudanças no conhecimento, tecnologia e no mundo do trabalho. Para esta pesquisadora, a ideia de formação como um "*continuum*" entre formação inicial e continuada no Brasil passou a ganhar força a partir de meados dos anos 1980 (GATTI, 2008, p. 13), mas tem abrangido também iniciativas que, concretamente, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre consistem

em aprofundamento ou ampliação de conhecimentos (DINIZ-PEREIRA, SOARES, 2010; GATTI, 2008).

Essas discussões materializam ações governamentais voltadas a formação continuada como pacotes prontos, descontínuos, sem articulação teórica voltada para reflexão dos problemas sociais e políticos da profissão, corroborando, assim, na manutenção da prática tradicional de ensino na Educação Básica e na concepção *praticista* da profissão docente (RIBAS, 2000). Os desafios postos à formação continuada de professores contrariam essas ações práticas, devendo inflexionar concepções de diversidade, pluralidade, articuladas a epistemologia crítica[1] que balize a prática pedagógica dos professores.

Em perspectiva teórica, o artigo busca problematizar de que forma os estudos e pesquisas tem contribuído para as discussões sobre a formação continuada de professores para as relações raciais no contexto da Educação Básica. Busca, portanto, identificar os avanços e desafios postos a esta formação no atual cenário educacional brasileiro. A Lei n. 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9394/96), em seu artigo 26; o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana (2009), bem como a Resolução (CNE/CP) n. 02/15, se apresentam como documentos constantes da política educacional brasileira recorrentes ao contexto de uma formação continuada de professores articulada nas dimensões da diversidade (COELHO E SILVA, 2016) multiculturalismo (CANDAU, 1998; CANEN, 2001) liberdade e pluralismo de ideias.

A DISCUSSÃO EM PERSPECTIVAS

Entender a complexidade da formação continuada de professores envolve um investimento significativo e estrutural neste campo de pesquisa ao qual a própria palavra *formação* revela ampla conceituação, caminhos e percursos distintos, algo complexo (FUSARI, 2001). Para Severino (2010) formar denota processos de aprendizagens, compreende os campos diversos de conhecimentos, dimensões ideológicas e epistemológicas que a correspondem, assim como da área específica de conhecimento que se quer investigar/pesquisar (SEVERINO, 2010).

O conceito de formação continuada engendra-se na perspectiva de Cunha (2013), no qual destaca que essas ações se apresentam por

iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e durações diferenciadas, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação (p. 04).

O conceito de formação continuada inflexionado acima se caracteriza em dimensões gerais, no entanto, é envolvido por tendências divergentes no campo educacional no Brasil, como podemos observar a partir dos estudos de Hypolito (2000) no qual se apresentam por alguns termos como treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento, atualização, educação permanente e formação continuada. Para esta autora, a variação dos termos advém de concepções epistemológicas diversificadas, na qual se apresentam desde perspectivas tecnicistas de formação até culminarem com propostas de cunho sócio histórica, de diversidade destas ações, etc.

Na atual conjuntura, as novas demandas para a formação continuada de professores no Brasil, nas primeiras décadas do século XXI (GATTI, 2008, p. 19), surgem com bastante nitidez em uma sociedade onde muito se discute a necessidade de formação ética (RIOS, 2010), social e política dos professores no contexto de sua formação profissional (TARDIF, 2010). Na perspectiva de Siss (2008) o debate sobre as novas demandas de formação continuada de professores vem ganhando força, desde a década de 1960, em decorrência das mudanças e transformações às quais a sociedade se encontra, dadas pelos avanços tecnológicos, científicos e econômicos[2]. Essas mudanças, segundo este autor, impactam de maneira estrutural as bases da formação de professores, no que corresponde as suas dimensões inicial e continuada.

Compreender esta conjuntura histórica no país torna-se fundamental para proposição de demandas e necessidades de pensar a formação continuada de professores nos tempos atuais, sobretudo em uma base multicultural[3], plural e antirracista[4]. Santos, Silva e Coelho (2014) entendem que, a partir da última década, presenciemos o empreendimento amplo de esforços em pesquisa e práticas de ensino que propusessem ações político-pedagógicas na relação entre educação, formação continuada e relações raciais.

Os esforços destacados pelas autoras miram o enfrentamento de desigualdades históricas que colocam a população negra em condições de desvantagem social e educacional no campo do acesso a direitos fundamentais, com destaque para os fatores educacionais (GOMES, 2012). O século XXI apresenta uma demanda crescente sobre as políticas de igualdade a partir dos debates sobre as relações raciais presentes na Educação Básica (SANTOS; SILVA e COELHO, 2014).

A Educação Básica evidencia dimensões epistemológicas e políticas, sendo esta última dimensão entendida nos destaques dados da Resolução n. 02/15, que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*, entendendo a Educação Básica como um processo de

educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de Educação Básica (Resolução n. 02/15, art. 3º, § 2º)

Esse destaque conceitual posiciona a política educacional como norteadora de organização e orientação da Educação Básica no Brasil. Aliada a Resolução 02/15, destacamos a Lei n. 10.639/2003[5], que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/96, em seu art. 26; e a Lei n. 11.645/08[6], que inflexionam a valorização dos estudos sobre a história da África e dos afrodescendentes na educação brasileira, ao qual toma um novo contorno e "contribui para inserir a questão racial", os direitos humanos no cerne da política curricular no Brasil, sendo um dos mecanismos para contestar a ausência da história e cultura afro-brasileira (...) introduzidas no imaginário da Escola Básica" (SANTOS; COELHO, 2015, p. 117).

Coelho e Soares (2016) destacam que a aprovação destas leis simboliza uma demanda histórica advinda do movimento negro, onde, portanto, os debates sobre a temática racial presente nas políticas educacionais sobre educação e formação de professores no Brasil, ganham força com o advento dos documentos, simbolizando um marco para a educação das relações raciais no país, historicamente segregada de direitos e possibilidades de ascensão social em regime de igualdade com outras raças[7]. Assim, estudos[8] tem evidenciado a preocupação com a formação continuada voltada para as questões raciais, sinalizando o desmembramento de sobreposição hegemônica de raça sobre raça (GOMES, 2012). A centralidade das discussões aqui reveladas se filia com propostas de formação continuada de professores na perspectiva antirracista, buscando compreender o *fazer docente*[9] em um contexto multicultural.

Ainda de acordo com as dimensões da legislação, a Resolução n. 02/2015, (CNE/MEC), pela primeira vez define marcos regulatório mais claro da política educacional acerca desta proposta de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. O art. 3º, § 3º destaca que esta formação

constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (RES. n. 02/15, art. 3º, § 3º)

A complexidade do campo da formação continuada de professores no Brasil, destacado pela política educacional acima, simboliza, anteriormente, um

repertório diversificado de estudos que são observados nas políticas de formação continuada (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011), (WARDE, 2003) e (FERREIRA, 2006); desenvolvimento profissional (GARCÍA, 1999), (THURLER, 2002), (TARDIF, 2010); competência e profissionalização docente (CONTRERAS, 2002), (ALARCÃO, 1998), (RAMALHO, NUÑES E GAUTHIER, 2005); coordenadores pedagógicos como profissionais estratégicos desta formação (COELHO E SILVA, 2016), (DOMINGUES, 2009); entre tantos outros.

Coelho e Silva (2016), em estudo realizado sobre temas e debates que correspondem a formação de professores no Brasil entre os anos de 1970 a 2000 apontam avanços no número de trabalhos e publicações que problematizam a temática, sob diferentes olhares. Para os autores, a definição deste recorte temporal (trinta anos) justifica-se pelas mudanças substanciais ocorridas no cenário político e educacional do país, entendendo-as a partir de um conjunto de reformas políticas educacionais que, em contrapartida, impulsionou movimentos de resistências dadas na produção do conhecimento neste campo.

Desse estudo conclui-se que a produção do conhecimento epistemológico, cultural e político que definiu, em um dado histórico, a compreensão deste campo, pode ser uma significativa contribuição para entender as dinâmicas da formação de professores. O panorama de produções levantadas pelos autores inflexionam considerações que revelam os desafios contemporâneos que se colocam junto a política educacional no século XXI, concluindo que

A despeito dos múltiplos e complexos desafios exigidos para o docente no exercício da profissão, constatamos atualmente diversas políticas inclusivas e de formação docente com vistas à alteração socioeconômica e cultural que, se efetivamente engendradas por aquilo que chamamos de rede de cooperação docente, intra e interinstitucional, pode de maneira concreta alterar o *lugar* social e cultural de gerações futuras. A ação coletiva dos agentes envolvidos com suas diversidades e seus capitais culturais na efetivação de tais políticas - entre agência de financiamento e a instituição objeto de tal política - poderá efetivar-se potencialmente no âmbito de seus objetivos cruciais (p. 36-37).

O cenário acima revela amplos desafios à formação de professores, em diferentes frentes, como, por exemplo, alterações nos currículos^[10] que direcionam esta formação, no sentido de atingir um conjunto de sujeitos e de questões culturais que, historicamente, sem encontravam distante do protagonismo social e político que envolve os caminhos da formação de professores no Brasil (CANDAUI, 1998).

Podemos observar que este debate já fora anunciado como questão necessária, na perspectiva de Imbernón, (2009, p. 42) compreendendo que “a formação por si só, consegue muito pouco se não estiver aliada a mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores”. Esta discussão tem estado muito presente tanto nos movimentos educacionais quanto nas pesquisas acadêmicas, como podemos constatar, nesta última, as inflexões a partir dos estudos de Coelho e Silva (2016).

No que corresponde ao conceito de relações raciais, Gomes (2012) considera que esta se apresenta permeada por termos e conceitos polêmicos que, em algumas ocasiões, apresenta divergências entre sujeitos com perspectivas teórica e epistemológica diferentes. Para a autora, relações raciais sinalizam, sobretudo, relações entre sujeitos de grupos sociais distintos no Brasil, ao qual o resultado destas relações estabelece, historicamente, situações de desigualdade social, racismo e intolerância racial, criando, portanto, a falsa ideia harmoniosa nessas relações, baseadas no *Mito da democracia racial*^[11]

Na perspectiva de Siss (2008), as pesquisas que correspondem a tríade educação, relações étnico-raciais no Brasil e formação de professores tem evidenciado um acentuado distanciamento de correlações entre essas áreas, ao passo que as instituições formadoras de professores mantêm o *status quo* de uma formação distanciada de um contexto multicultural, entendendo esta como “necessidade de se formar professores para uma prática pedagógica eficiente do ponto de vista das diversidades, no âmbito de sociedades culturalmente estratificadas” (SISS, 2008, p. 17).

Em que pese a relevância do avanço no campo da educação brasileira com o advento da Lei n. 10.639/03; Lei n. 11.645/08 e as DCNRRER, estudos de autores como GOMES (2012); SANTOS, SILVA e COELHO (2014); COELHO (2014); COELHO (2015), concluem que a materialização das ações pedagógicas, afinada com a legislação “ficam esvaziada de sentido e de possibilidades de ação contra o racismo (...) no ambiente da escola, sobretudo na sala de aula” (SANTOS, SILVA E COELHO, 2014, p. 117) se não pautada no trabalho de formação continuada de professores que favoreçam a compreensão da diversidade multicultural brasileira e estratégias para desconstrução de estereótipos (SISS, 2008).

A diversidade como problematização e reflexão para o encaminhamento da formação continuada de professores se apresenta como proposta estrutural para a superação de dicotomias apontadas acima, tendo em seu contexto o caráter reflexivo da prática desenvolvida pelos professores na escola (SCHON, 1992). Portanto, valoriza-se o “conhecimento prático do professor, colocando-o na condição de investigador da sua própria prática e a formação como sendo esse processo de investigação” (PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2009, p. 4), mas permeada por um processo político de ação reflexiva, multicultural.

Esta afirmativa reforça o que fora destacado por Gomes (2012), ao qual enfatiza que:

a implementação da Lei n. 10.639/03 não depende apenas de ações e políticas intersetoriais, articulação com a comunidade e com os movimentos sociais, mudança nos currículos das Licenciaturas e da Pedagogia, mas também de regulamentação e normatização no âmbito estadual e municipal, de formação inicial, continuada e em serviço dos profissionais da educação e gestores(as) do sistema de ensino e das escolas (p. 24-25)

Como observamos, a formação continuada de professores no contexto da diversidade racial tem emergido como um campo investigativo propício para pesquisas em educação, pois, de acordo com o posicionamento de Gomes (2012), torna-se necessário estabelecer um *link* de comunicação entre as políticas estabelecidas a partir da Lei n. 10.639/13 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNRRER (BRASIL, 2004) com as práticas de combate ao racismo e qualquer forma de intolerância ou segregação de direitos na escola, a partir das intervenções pedagógicas pontuais dos professores.

Depreende-se que as práticas de formação continuada com os professores no seio da escola devem considerar os estudos e compreensões da Lei n. 10.639/03, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004). No que toca às orientações constantes das Diretrizes Curriculares, a prática pedagógica dos professores na Educação Básica deve favorecer a:

justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como a valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. Isso requer mudança nos discursos, nos raciocínios, nas lógicas, nos gestos, nas posturas, no modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e sua cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p. 11-12).

Para Santos, Silva e Coelho (2014, p. 121) “as DCNRRER constituem orientações, princípios e fundamentos que visam uma política de ação afirmativa, políticas de reparações, reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira e africana (...)”. Por outro lado, entendemos que as limitações dadas a partir da formação inicial dos professores nas instituições formativas no Brasil, já anunciada por Candau (2008); Fusari (2001) e Machado (2005) se apresentam como problemas teóricos estruturais no campo educativo do país. Tais problemas justificam a necessidade imediata de pesquisas que imbriquem a formação continuada de professores na perspectiva das relações raciais na Educação Básica, como se propõe este estudo.

Em que pese à relevância científica de pesquisas^[12] que apontam para as limitações da formação inicial que se constitui nas universidades, entendemos que a centralidade desta discussão perpassa pela construção de uma cultura que valorize maior aproximação desta instituição com a Educação Básica, nos que toca as ações de pesquisa e extensão.

Cabe destacar avanços quanto ao fomento aos programas de formação (Capes/PIBIC); o Decreto n. 8.752/16, que instituiu a Política Nacional de formação dos profissionais da Educação Básica e a Resolução n. 02/15. Em recente conferência para professores da Educação Básica, do Ensino

Superior e estudantes de Cursos de Licenciatura, no I Seminário Currículo, Formação e Relações Étnico-Raciais, município de Bragança, no Estado do Pará, Coelho (2017) destacou que, de acordo com esses os documentos da política educacional dos primeiros anos do século XXI, a Resolução CNE/CP n. 02/15, metodológica e epistemologicamente, altera o lugar em que a universidade se colocava, pois, anteriormente, essas instituições formativas pautavam a agenda da Educação Básica e, com a Resolução CNE/CP 02/15, os lugares se invertem, estando a Educação Básica em um mobilizar permanente da agenda da universidade. O destaque a esta alteração encaminha-se como avanços, de acordo com as inflexões da professora citada.

No que corresponde à continuidade desta discussão, os estudos de Coelho e Soares (2016) se apresentam como referência neste campo, pois, buscam compreender que lugar a formação continuada de professores ocupa na dimensão da política educacional emanada nos documentos recentes e as estratégias definidas por tais políticas voltadas para o referido processo formativo. Para tanto, problematizam omissão da oferta de formação continuada, em caráter preferencialmente presencial, no artigo 62- § da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, reconhecendo que tal lacuna pormenoriza a importância desta formação dos profissionais que atuam na Educação Básica.

O Parecer CNE/CEB n. 07/2010, que subsidiou a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), destaca que a estrutura de educação caracteriza-se por marcas singulares antropoculturais, destacadas por objetivos de formação básica que se inicia na Educação Infantil e finalizando no Ensino Médio. Dentre os objetivos, especialmente destacamos dois:

III – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e **da cultura dos direitos humanos e dos valores em que se fundamenta a sociedade; (GRIFO NOSSO)**

V – o fortalecimento dos vínculos de família, dos **laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social (CNE/CEB, 07/2010, p. 38). (GRIFO NOSSO)**

O destaque a esses objetivos da Educação Básica articula-se à necessidade de compreensão, pelos professores, da redefinição de valores sociais que representa espaço de amplitude no contexto de sua prática docente, subsidiado pela formação continuada voltada para a diversidade, como tratado, especialmente, neste estudo.

Coelho e Soares (*idem*) posicionam o argumento enfatizando a Universidade e a Escola Básica como articulação necessária e estratégica para o trabalho da formação continuada de professores para as relações raciais e a diversidade, propondo um diálogo permanente de experiências teóricas, epistemológicas e práticas, por meio de congresso, NEAB's (Núcleo de Estudos Afrobrasileiros) e outras ações que envolvam experiências das instituições formativas. No Pará o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAB-GERA/UFPA) é uma referência a ser destacada na pesquisa realizada pelas autoras, pois, tem revelado um pouco da articulação no contexto da formação continuada de professores no Estado do Pará. O estudo destaca que, por meio deste Núcleo, já foram formadas duas turmas gratuitas de Especialização *Lato Sensu* em Educação para as Relações Étnico-Raciais, em 2010 e em 2015/2016, constituindo, em média, um universo de 400 professores da Educação Básica^[13] diretamente envolvidos em processo de formação continuada em dimensão multicultural, que coaduna com a perspectiva da Lei n. 10.639/03 e a Resolução n. 02/2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores representa um movimento complexo para a consolidação de projetos voltados ao desenvolvimento educacional, cultural e intelectual do país. Os problemas da formação inicial, revelados pelas pesquisas neste campo, denotam evidências claras nos objetivos e estratégias voltadas para a formação continuada de professores, observada nas entrelinhas dos documentos oficiais mobilizados neste trabalho.

Destacamos que a formação continuada se apresenta como formação permanente, revelando as propostas planejadas pelos sistemas de ensino, instituições ou pelos próprios profissionais, em vistas de consubstanciar o desenvolvimento pessoal e o aperfeiçoamento da sua profissão. Contrariamente à lógica pautada no racionalismo técnico, que estabelece a formação continuada pautada em ações pontuais, como cursos de curta duração, seminários, palestras, etc, difusa de relações sociais, esta formação deve evidenciar momentos de discussão e problematização da própria prática desenvolvida pelos professores, que revele a constituição de novos saberes sob diferentes perspectivas, especialmente as dimensões epistemológicas de multiculturalismo e diversidade racial.

Os documentos emanados da política educacional brasileira, a partir da primeira década do século XXI (Lei n. 10.639/03; DCNERER (2004); Resolução CNE/CP n. 02/15 (2015)) contribuem qualitativamente para o trabalho educativo da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas, na orientação do processo formativo nestas dimensões e na proposta de formação continuada para a educação das relações raciais na escola. Nesta linha de compreensão qualitativa, destacamos também o trabalho realizado pelas universidades, por meio de seus NEAB's, junto a Educação Básica, por meio de debates e construção do conhecimento em suas dimensões multiculturais.

Os desafios que se colocam compreendem o cumprimento efetivo da Lei n. 10.639/03, a maior interlocução da Universidade com a sociedade, em especial com a Escola Básica, no que corresponde as dimensões críticas e demandas de formação continuada das questões raciais. Portanto, a ampliação de um repertório teórico que favoreça o conhecimento sobre as relações raciais na escola e a descolonização de propostas de formação continuada pautadas em currículos hegemônicos torna-se necessárias.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Formação continuada como instrumento de profissionalização docente*. In: Caminhos da profissionalização do magistério. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ARROYO, M. G. *Reinventar e formar o profissional da educação básica* Formação do Educador, v. 1, São Paulo: UNESP, 1996.

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, 09 jan. 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena (CNE/CP) nº 03*, 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 15 de fevereiro de 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 118, p. 11, 22 de junho de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em 15 de fevereiro de 2017.

_____. Decreto n. 8.752. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, de 10 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n. 007* de

07 de abril de 2010. Institui as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/007.pdf>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2017.

_____. *Resolução CNE/CP nº 02*, de 1º de julho de 2015. Define as diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, 02 de julho de 2015. p. 8-12.

CANAU, V. M. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: _____. (org.). *Magistério: construção cotidiana* Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 237-250.

CANEN, A. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: _____.; MOREIRA, A.F.B. (org.) *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, SP: Papirus, 2001. p.15-44.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía Coelho *et al.* (org.). *A Lei nº 10.639/2003: pesquisas e debates*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais).

_____. In: SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *História da África e dos africanos na educação brasileira: mito ou realidade nos 10 anos da Lei nº 10.639/03?* São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais).

_____. *et al.* (org.). *Educação, história e relações raciais: debates e perspectiva*. São Paulo: Livraria da Física, 2015. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais).

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da; SOARES, Nicelma Josenila Brito (org.) *Núcleo GERA dez anos: entre a universidade e a Escola Básica*. São Paulo: Livraria da Física, 2016. Edição comemorativa. (Coleção Formação de Professores & relações étnico-raciais).

CUNHA, Maria Isabel da. *O tema da Formação de Professores trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, *Ahead of print*, 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. SOARES, Cláudia Caldeira. Formação continuada de professores na rede municipal de educação de Belo Horizonte: o que dizem as teses e dissertações (1986-2005) sobre o assunto? *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n.30, p.335-352, maio/ago. 2010.

DOMINGUES, I. *O Coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola* 2009. Tese. (Doutorado). Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18012010-133619/pt-br.php>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

FERREIRA, Naura S.C. Formação continuada e gestão da educação no contexto da 'cultura globalizada'. In: _____. (org.) *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e Municípios brasileiros*. Relatório Final. Junho/2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs). *O coordenador pedagógico e a formação docente* 2. Ed. São Paulo. Loyola, 2001. P. 17-24

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores para uma mudança educativa* Portugal: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marlí E. D. A. *Políticas docentes no Brasil* um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2001.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 17, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete *et al.* Algumas considerações sobre o treinamento de pessoal no ensino. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. pp. 1-52. Out. 1972.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2012. Editora UFPR.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. In: *Revista de Antropologia*, vol. 47, n. 1, São Paulo: USP. 2002.

HYPOLITTO, Dinéia, Formação continuada: análise de termos. In. *Cadernos Integração: ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo, p. 101-103. 2000.

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth (org.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos* São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, Vera de Mattos. Análise do estudo coletivo na formação continuada dos professores de ciências, de 5ª à 8ª série, do ensino fundamental: da rede municipal de ensino de Campo Grande- MS. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28ª, 2005, Caxambú. Anais... Caxambu: Anped, 2005.

McLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. A formação continuada de professores: modelos clássico e contemporâneo. *Linguagens, Educação e Sociedade*, ano 11, n.15, jul./dez.2006. p. 75-93.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. *Currículo e programas no Brasil*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Educação e política no Brasil hoje* 2. ed. São Paulo, Cortez, 1999.

PRADA, Luiz Eduardo Alvarado; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira; LONGAREZI, Andréa Maturano. *Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007*. 32ª Reunião ANPED. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5836-Int.pdf>> Acesso em: 17 maio 2018

RAMALHO, Betânia L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004, 208 p.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e Competência*. São Paulo. Cortez, 2000.

_____. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 4. ed. São Paulo. Cortez, 2010

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

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 27. ed. Campinas: Autores Associados, 1994. (Polêmicas do nosso tempo).

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. – 23. Ed. rev. e atual. – São Paulo, Cortez, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

THURLER, M. G. O Desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, P. et al. *As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

WARDE, Mirian Jorge (org.) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

[1] MCLAREN, P. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 1997

[2] SISS (2008) destaca que tais avanços impactam diretamente no cerne da formação de professores, sendo esta entendida como resultado das mudanças sociais, históricas e políticas da sociedade;

[3] Neste estudo, o conceito de Multiculturalismo segue a perspectiva de CANDAU (1998) e CANEN (2007).

[4] Em um contexto de formação de professores voltado para o combate ao preconceito e discriminação, daremos ênfase aos estudos de GOMES (2012); GUIMARÃES (2002); COELHO *et al* (2014); COELHO *et al* (2015), entre outros.

[5] Define a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos oficiais da rede de ensino no país, alterando a LDB 9394/96, passando a vigorar com os artigos 26-A; 79-A e 79-B;

[6] Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

[7] GOMES (2012) destaca reflexões sobre a segregação histórica de direitos dos negros no Brasil, a partir na pesquisa denominada "Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei no 10.639/03";

[8] COELHO (2014); GOMES (2013) SISS (2008), entre outros;

[9] A pesquisa sinaliza proximidade com as definições de *fazer docente*, na perspectiva de RIOS (2000; 2010).

[10] A compreensão epistemológica de currículo ao qual tratamos neste estudo revela aproximações conceituais de Candau (1998); Gatti (2001) e McLaren (1997).

[11] Afirmação dada na obra **Casa Grande-Senzala**, de Gilberto Freyre (1933), ao qual define sobre as relações raciais conflituosas no país como Mito.

[12] GATTI (2008), (2011); Fundação Carlos Chagas – Relatório da formação continuada no Brasil (2011).

[13] Dados obtidos a partir da publicação comemorativa aos 10 anos do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – NEAB-GERA; Núcleo GERA dez anos: entre a universidade e a Escola Básica, ano de 2016.