

A IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS Nº 10.639/2003 E Nº 11.645/2008 E O IMPACTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Wilma de Nazaré Baía Coelho¹
Nicelma Josenila Brito Soares²

Resumo

Este trabalho tece uma reflexão inicial acerca dos processos de formação de professores, mediante análise dos marcos legislativos que normatizam os processos educacionais em âmbito nacional. Nosso percurso contemplará em que medida a formação de professores, preconizada na legislação que rege a educação brasileira, tem se aproximado das formulações tecidas na produção acadêmica deste campo. Esse investimento requererá inicialmente que discorramos sobre os marcos regulatórios que estruturam o campo educacional, por meio das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira vigente na atualidade, mediante enfoque das alterações definidas

- ¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA), atua no 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) da referida Universidade. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAB GERA/UFPA). Coordenadora do Curso de Especialização em Relações Étnico-Raciais para o Ensino Fundamental, do GT 21 da ANPED (2015 – 2017) e da Linha Currículo e Escola Básica, do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB). Membro da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA).
- ² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Mestre em Educação pelo mesmo Programa (2010). Possui Graduação em Pedagogia pela mesma Universidade (2000). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAB GERA/UFPA).

em função da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008. Nesta empreitada, delimitaremos aspectos que configuram tal legislação para, em seguida, situarmos as produções acadêmicas que engendraram a adoção desta política, a fim de analisarmos os impactos da formação nas ações de implementação das referidas leis.

Palavras-chave: Formação docente. Processos educacionais. Política educacional.

IMPLEMENTATION OF LAW NO. 10,639/2003 AND NO. 11,645/2008 AND ITS IMPACT ON TEACHER EDUCATION

Abstract

This study comes up with an initial reflection on the processes of teacher education through an analysis of legislative milestones that regulate the educational processes at a national level. Our route will include the extent to which teacher training, set out in the legislation that rules the education in Brazil, has approached the formulations elaborated into the academic production on this field. This investment will initially require that we reason about the regulatory milestones that shape the educational field, through the Laws of Guidelines and Bases of Brazilian Education [Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira] in force nowadays, by focusing the modifications defined as a result of the enactment of Law no. 10,639/2003 and Law no. 11,645/2008. In this endeavor, we will outline aspects that shape such legislation, to then situate the academic productions that gave rise to the adoption of this policy and, subsequently, analyze the impact of the teacher education in the actions of implementation of the mentioned laws.

Keywords: Teacher education. Educational processes. Educational policy.

A IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS Nº 10.639/2003 E Nº 11.645/2008 E O IMPACTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Implementação das
Leis Nº 10.639/2003
e Nº 11.645/2008 e
o Impacto na Formação
de Professores

Uma análise das implicações presentes entre as discussões sobre formação de professores e a adoção de políticas voltadas para esse campo indica uma dinâmica a ser verificada: a relação entre a intensificação da produção acadêmica que se ocupa com essa questão e as políticas educacionais voltadas para os processos formativos. Para análise de tal dinâmica, direcionaremos nossas contribuições para os marcos legislativos que normatizam os processos educacionais em âmbito nacional, com o intuito de verificar em que medida a formação de professores, preconizada na legislação que rege a educação brasileira, tem se aproximado das formulações tecidas na produção acadêmica deste campo.

Esse investimento requererá inicialmente que discorramos sobre os marcos regulatórios que estruturam o campo educacional, por meio das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) vigente na atualidade, mediante enfoque das alterações definidas em função da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008. Nesta empreitada, delimitaremos aspectos que configuram tal legislação, para, em seguida, situarmos as produções acadêmicas que engendraram a adoção desta política, para analisarmos os impactos da formação nas ações de implementação das referidas leis.

OS MARCOS LEGISLATIVOS DEFINIDOS PELA LEI Nº 10.639/2003 E LEI Nº 11.645/2011

Dentre as legislações que estruturam o campo educacional, por meio da LDB (Lei nº 9.394), sancionada em 20 de dezembro de 1996, iremos nos deter nas alterações por meio da inserção do artigo 26-A: a obrigatoriedade de inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Isso pois constitui um dos

indicativos a partir dos quais as demandas sociais repercutem nos processos legislativos em nossa sociedade.

A primeira, advinda das demandas do Movimento Negro³, é a institucionalização da obrigatoriedade do enfoque à temática e constitui uma realidade “diagnosticada nos estudos e pesquisas sobre o tema e denunciada, há décadas, pelas entidades do Movimento Negro” (SILVA JUNIOR, 2002, p. 12) e que necessitam de “intervenção conscienciosa” (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 transitou entre a proibição de práticas preconceituosas comportamentais ou verbais contra o racismo no período de 1989 a 1997⁴. 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, n.p.).

Com a participação na III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância

3 Cf. GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 15, n. 15, 2000, p. 134-158; SANTOS, S. A. 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; GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

4 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, 2004.

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 JUNIOR, 2002, p. 9). Tal participação representa outro avanço significativo na assunção do combate a tais práticas, por meio de ação educativa promovida pelo Estado dentro do espaço das escolas.

Devemos ressaltar, nesse contexto, que a experiência brasileira apresenta uma contribuição “singular” (COELHO; 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; COELHO, 2013, p. 95).

Esse envolvimento da sociedade civil organizada, indicando demandas que lhe são atinentes, pode ser respaldado pelas incursões efetivadas para análise da evolução das assimetrias apresentadas na sociedade brasileira, no que concerne aos quesitos cor e *raça*. Para mapeamento dessa evolução, foram adotados como parâmetros os “indicadores sociais presentes nas bases de dados que contenham informações estatísticas

sobre a população residente no país” (PAIXÃO et al., 2010, p. 15). 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 se atrela à experiência de alguns, dependendo de seu pertencimento racial:

O racismo, tal como operante na sociedade brasileira, baseado no critério das aparências físicas, tanto nasce no cotidiano das relações assimétricas de poder, na formação de mecanismos de prestígio social, no acesso às oportunidades de mobilidade social ascendente e de direitos sociais, como também verte das estruturas sociais localizadas no plano do aparelho do Estado (racismo institucional), das empresas do setor privado, das escolas, dos meios de comunicação, que legitimam as desvantagens estruturais que terão de ser vividas pelos que portam fenótipos diferentes do grupo hegemônico (PAIXÃO et al., 2010, p. 22).

Nesse cenário, a promulgação em 2003 da Lei nº 10.639 – que institui a obrigatoriedade da inclusão de “História e Cultura Afro-brasileira” nos currículos escolares da rede pública e privada de Ensino Fundamental – constitui um dos encaminhamentos para atender àquela demanda histórica do Movimento Negro, contribuindo para colocar oficialmente discursos e vozes historicamente silenciados nos currículos das nossas escolas.

No que tange à Lei nº 11.645, sancionada em março de 2008⁵, Silva (2012) salienta uma dinâmica que a aproxima da experiência mencionada em relação à lei promulgada em 2003: a visibilidade conferida às demandas dos povos indígenas, ocorrida em função de sua mobilização política, concorreu

⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/11645.htm>. Acesso em: 20 maio 2015.

para as conquistas de direitos fixados na Constituição Federal de 1988 e para que “a sociedade em geral (re)descobrisse os índios” (SILVA, 2012, p. 3).

Esse movimento apresenta-se circundado por uma legislação que contempla as diversidades dos povos indígenas⁶ no que se refere à educação: um dos marcos, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, “estabelece enfaticamente a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema pelo respeito à diversidade cultural e à língua materna, e pela interculturalidade” (BRASIL, 1998a, p. 5). Já a Resolução 3, de 10 de novembro de 1999, fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências; o Referencial para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002a) contempla processos de formação, atendendo às especificidades dos povos indígenas; os Parâmetros Curriculares em Ação: Educação Escolar Indígena apresentam como seu escopo “ser realizado em um contexto de formação de profissionais da educação, propiciando o estabelecimento de vínculos com as práticas locais” (BRASIL, 2002b, p. 13).

Tais aspectos conformam uma dinâmica na qual as mobilizações dos povos indígenas, apontadas por Silva (2012) como elementos desencadeadores da atenção a seus direitos, demarcam a implantação da educação indígena, com peculiaridades que contemplem esses povos, bem como assinalam uma possibilidade de subversão no tocante às representações instauradas em relação a esses povos na sociedade brasileira.

Com as inserções oficiais nos currículos, no que diz respeito à cultura e à história afro-brasileira e indígena,

⁶ “Compreende pessoas etnicamente diferenciadas, que se consideram descendentes dos povos que habitavam a Amazônia, antes da chegada do invasor europeu, as quais possuem direitos, assegurados constitucionalmente, que conservam usos, costumes e tradições característicos da cultura originária em sua forma de organização cultural e social” (COELHO; SANTOS; SILVA, 2015, p. 27).

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; COELHO, 2013, p. 96).

Essa “outra trama” anunciada por Coelho e Coelho (2013) materializa a referência à diversidade e ao reconhecimento de identidades pessoais, os quais constituem uma diretriz para a Educação Nacional: nessa direção, 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”⁷, apontando para uma proposta de educação voltada para a superação de discriminações e exclusões em múltiplos contextos e no interior das escolas, devidas ao racismo, ao sexismo e a preconceitos originados pelas situações socioeconômicas, regionais, culturais e étnicas.

A percepção da relevância da escola nesse processo como “uma instância privilegiada de reflexão e problematização” (BRASIL, 1998b, 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 (2013). Assim, essa efetivação se conforma mediante a ação do educador e educadora ao compreender o contexto do racismo e como esse fenômeno interfere nessa autoestima, e que sua não subversão “impede a construção de uma escola democrática”, conforme adiantado por Nilma Lino Gomes (2003, p. 77).

A assunção desse empreendimento, aos processos de formação de professores, representa um investimento responsável pela pavimentação de outro trajeto para a

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

compreensão de tais processos formativos em nível macro da sociedade brasileira.

Nesse empreendimento, várias iniciativas legais são adotadas com vistas a institucionalizar a implementação de uma educação que atente para a diversidade que pauta as relações étnico-raciais em nossa sociedade, seja por meio de orientação quanto aos conteúdos a serem inseridos e trabalhados ou às alterações curriculares a serem adotadas (BRASIL, 2004a), seja por meio do detalhamento dos papéis a serem institucionalmente assumidos (BRASIL, 2004b) 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 [nº] 11.645/2008” (BRASIL, 2012, p. 16).

Essa demanda explicitada nos marcos legais que fomentam essa alteração de compreensões e de posturas tem se constituído objeto de investigações, as quais se ocupam de revisitar práticas, diagnosticar dificuldades e propor avanços. Nesse aspecto, convém situarmos como as produções acadêmicas representam contributo para essa revisão.

A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL ENGENDRANDO PRODUÇÕES ACADÊMICAS

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, 2014, p. 81, grifos da autora).

Tal ambição já se esboçava minimamente em documentos oficiais anteriores a 2003: a proposta de que questões sociais (como as questões referentes ao preconceito e à discriminação) fossem tratadas metodologicamente pela transversalidade constituiu, antes da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, o expediente adotado para o encaminhamento das questões étnico-raciais no interior

da escola. A despeito das lacunas na definição e na criação de metodologias para o combate à discriminação (SOUZA, 2001), os Parâmetros Curriculares oferecem contribuição para o combate às práticas dessa natureza, representando um avanço na abordagem desse tema na escola.

As discussões acerca das relações raciais espriam-se para a dimensão educacional a partir da década de 80, mencionada como um marco, em nosso país, na discussão das relações raciais em sua interface com a educação⁸. Essa demarcação decorre da edição 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 que se debruçaram sobre a temática 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, 2007). Ainda corroboram as discussões acerca das desigualdades raciais (HASENBALG; SILVA, 1992), ao evidenciar que a assimetria das relações *raciais*⁹ brasileiras penaliza os negros na escola “seja por inferiorizá-los enquanto grupos, por desvalorizar a sua cultura¹⁰ ou por mantê-los

8 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 conseqüente produção no campo das relações étnico-raciais.

9 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.

10 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).

nos estatutos inferiores da hierarquia social” (RIBEIRO, 2005, p. 9).

No desencadear desse processo, um levantamento de pesquisas apresentadas no GT 21¹¹, da Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED), voltadas para a dimensão educacional de acordo com o recorte racial, evidenciou em sua abordagem que, a partir da segunda metade da década de 80, 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; OLIVEIRA, 2007).

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, com prejuízo considerável para este último grupo: desde o que tange às escolas para as quais eram destinados – geralmente públicas e de periferia – até as atividades educativas executadas por professores não qualificados, os quais as desenvolviam sob o suporte de recursos didáticos “deficientes ou de baixa qualidade” (SISS; 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 geralmente apontavam as práticas racistas inseridas no ambiente escolar, presentes em 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).

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

Nessa direção, alguns projetos inscritos no Concurso Negro e Educação (PINTO; SILVA, 2000)¹², 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 voltados para a interface racismo e educação na sociedade brasileira apontam, há muito tempo, para a necessidade de reflexão quanto ao lugar que os debates sobre as questões raciais ocupavam na escola. A falta dessa reflexão apresenta-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 (COELHO, 2009).

Os estudos iniciados na década de 80¹³ 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.

Levantamentos recentes apontam para uma ampliação nas produções em volta da temática racial, com quantitativos orbitando aproximadamente 75,86%, dentre 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)

12 Pinto; 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 assuntos: 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.

13 Gomes (2011) 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.

hierárquica; c) fundada nos pressupostos do universalismo e da igualdade abstrata; 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 transição de uma posição de meros objetos de investigação para a posição de sujeitos produtores 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 (GTs) efetivados nas reuniões anuais da ANPED, especificamente no GT 21, “integrado por pesquisadores e pesquisadoras negros e não-negros, cuja produção científica está localizada na área das Relações Étnico/Raciais e Educação” (ANPED, s.d., n.p.), o qual, em levantamento recente efetivado por ocasião dos 10 anos do referido GT (VALENTIN; PINHO; GOMES, 2012), dá conta desse protagonismo assumido por esses intelectuais e dessa ampliação da temática durante a existência desse GT.

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), 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, os quais, desde a versão coordenada pela Prof.^a Dr.^a Lúcia Cunha e pelo Prof. Dr. Henrique Cunha Júnior até a última, (ocorrida em 2014 na Universidade Federal do Pará), sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho, vêm efetuando um balanço positivo no que tange à produção de pesquisadores(as) negros(as) e não negros(as) sobre a temática em diversos campos do conhecimento – Quadro 1.

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

Versão	I COPENE
Períod.	22 a 25 de novembro de 2000
Munic./Uf	Recife/PE
Públ.	Aprox. 320
Aspectos Registrados	Crescimento numérico; qualidade da produção. Persistência de barreiras e ausência dos meios materiais de suporte ao desenvolvimento de pesquisas pretendidas pelos(as) pesquisadores(as) negros(as). Grande concentração de pesquisadores(as) se deu nas seguintes áreas de conhecimento: educação, saúde, história, sociologia e antropologia.
Versão	II COPENE
Períod.	25 a 29 de agosto de 2002
Munic./Uf	São Carlos/SP
Públ.	Aprox. 450
Aspectos Registrados	Aprovou a constituição da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (não restringindo a participação de pesquisadores não negros). Transparecem na produção os efeitos das mudanças sociais ocorridas na década de 90.
Versão	III COPENE
Períod.	06 a 10 de setembro de 2004
Munic./Uf	São Luís/MA
Públ.	Aprox. 1.000
Aspectos Registrados	Apoio SEPPIR, SECADI e Fundação Cultural Palmares.
Versão	IV COPENE
Períod.	13 a 16 de setembro de 2006
Munic./Uf	Salvador/BA
Públ.	Mais de 1.200
Aspectos Registrados	Participação de docentes e discentes, pesquisadores(as) de várias universidades brasileiras, bem como mestres populares, detentores de conhecimento, mas não necessariamente portadores de títulos acadêmicos – interessados pela temática das relações étnico-raciais.

Versão	V COPENE
Períod.	29 de julho a 01 de agosto de 2008
Munic./Uf	Goiânia/GO
Públ.	Aprox. 1.300
Aspectos Registrados	Atendeu à necessidade de contínua reflexão acerca da produção de intelectuais negros(as), em grande parte “invisíveis” na ciência brasileira e nas sociedades científicas, ainda que tenhamos indivíduos de renome internacional.
Versão	VI COPENE
Períod.	26 a 29 de julho de 2010
Munic./Uf	Rio de Janeiro/RJ
Públ.	Aprox. 2.000
Aspectos Registrados	Apresentou e discutiu os processos de produção/difusão de conhecimentos intrinsecamente ligados às lutas históricas empreendidas pelas populações negras. Possibilitou um crescimento quantitativo e qualitativo da produção científica de pesquisadores(as) negros(as) e sobre populações negras, especialmente no Brasil.
Versão	VII COPENE
Períod.	16 a 20 de julho de 2012
Munic./Uf	Florianópolis/SC
Públ.	Aprox. 1.000
Aspectos Registrados	Incorporou três eventos concomitantes, a saber: o II Seminário Internacional de Pesquisadores(as) Negros(as); o I Seminário de Iniciação Científica da ABPN; o I Encontro Nacional de Pesquisadoras e Pesquisadores em Saúde da População Negra. Oportunizou a diferentes pesquisadores(as) a construção de um balanço da produção acadêmica até aqui e definiu os desafios para os próximos anos.

A Implementação das Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008 e o Impacto na Formação de Professores

Versão	VIII COPENE
Períod.	29 de julho a 02 de agosto de 2014
Munic./Uf	Belém/PA
Públ.	Mais de 1.500 ¹⁴
Aspectos Registrados	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; VIII Seminário Regional sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais. Tornaram-se inéditos alguns produtos até esta versão: vídeo-documentário em memória dos(as) pesquisadores(as) e lideranças falecidos(as); vídeo-homenagem à condecorada desta edição do evento; produção de 1.200 exemplares dos Anais do VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as); produção de 1.200 exemplares do Relatório de Atividades de Preparação do VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as); produção de 1.200 exemplares da Programação do VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as); produção de 1.200 exemplares do CD-ROM dos Anais do VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as); entrega em outubro de 2014 do relatório final à presidência da ABPN; publicação online dos trabalhos completos, apresentados no evento. ¹⁵

Fonte: Adaptado de ABPN (s.d., n.p.). Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/novo/index.php/eventos/copenes>>. Legenda: Períod. = Período. Públic. = Público.¹⁴¹⁵

Os dois eventos constituem dois 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 e de ruptura com a dinâmica que se instaura na sociedade brasileira. Tal alteração não pode ser desencadeada por meio de “meia dúzia de frases *politicamente corretas*” (COELHO, 2007, p. 13, grifos da autora). A ruptura com essa dinâmica

¹⁴ 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; SOARES, 2014a).

¹⁵ Idem

envidaria uma “intervenção conscienciosa” (COELHO, 2009, p. 232) mediante uma abordagem sistemática da questão racial nos processos de formação – com vistas ao oferecimento de um suporte teórico que subsidiaria práticas docentes que têm se apresentado sob bases do “improvisado” (COELHO; COELHO, 2008) e “próximas ao senso comum” (COELHO, 2009, p. 218).

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

Em face da presença de duas categorias relevantes neste artigo (formação de professores e formação continuada), convém ressaltar que partilhamos da compreensão de Gatti e Barretto (2009): “a necessidade de adoção de uma estratégia de ação articulada entre as diferentes instâncias que formam professores e as que os admitem como docentes” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 255). Essa articulação também é indicada em síntese integrativa sobre as produções acadêmicas dedicadas à análise da formação de professores, na qual a “necessidade de integração entre o Estado, as agências formadoras e as agências contratantes de profissionais de educação” (ANDRÉ, 1999, p. 305) figura como um dos eixos mais focalizados nos trabalhos que investigavam a formação inicial.

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 LEI Nº 11.645/2008 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 sejam vivenciadas práticas voltadas para a subversão da realidade que marca a experiência dos segmentos excluídos e invisibilizados na sociedade brasileira.

Esse aspecto é constatado por meio de pesquisa em escolas da Região Norte, na qual o enfoque à temática racial foi localizado em 3 das 6 escolas investigadas, indicando, no tocante aos locais 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 [bem como o estabelecimento de] relações entre o procedimento adotado e a competência desenvolvida junto aos estudantes” (COELHO; COELHO, 2014, p. 26).

Para exemplificação a partir de uma das áreas especiais mencionadas na legislação em tela, verifica-se que a ideia do ensino de História como mobilizador da consciência histórica e, conseqüentemente, um favorecedor do exercício da cidadania que pauta uma expectativa de melhorias para o futuro da sociedade (VALÉRIO; RIBEIRO, 2013). 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 segmentos 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; SANTOS, 2014, p. 88) e representa um movimento que tem impulsionado a mobilização dos sujeitos que, ao longo

dos tempos, foram “excluídos da história [com vistas a restituição de] sua condição de agentes históricos” (RIBEIRO, 2007, p. 45).

Esse movimento tem na escola e no ensino de História uma estratégia acionadora, em face do que expõem Coelho; 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; 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 dos quais, no que tange à prática dos professores de História e à cultura e história afro-brasileira, dá conta de que o “saber histórico escolar relacionado à África e à Cultura Afro-Brasileira necessita amadurecimento” (COELHO; COELHO, 2013, p. 106).

Alia-se a esse contexto o fato de que ainda que as pesquisas localizem, 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; COELHO, 2014).

Esse panorama vai concorrer para a situação que se instaura no âmbito educacional brasileiro, na qual a descontinuidade dos projetos gestados na escola matiza o panorama da

“implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais” (BRASIL, 2008, p. 13).

Uma reversão desse cenário pode ser registrada, mediante a adoção de estratégias que conformem novas representações, a partir de um trabalho a ser desenvolvido na escola. Nesse aspecto, a formação continuada de professores assume relevância em conjunto com 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 nº 10.639/2003, conforme expomos no Quadro 2 a seguir:

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

Ações	Reuniões dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial
Ano de Origem	2004, 2006 e 2008
Resultados Alcançados	Participação de representantes de 21 UF e articulação de SMEDs, SEEs e Movimentos Sociais. Rearticulação para constituição dos Fóruns Estaduais.
Ações	Diálogos Regionais (5 Regiões, 27 UF)
Ano de Origem	2008
Resultados Alcançados	Consulta pública sobre o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003. Transparecem na produção os efeitos das mudanças sociais ocorridas na década de 90.
Ações	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).
Ano de Origem	2004-2008
Resultados Alcançados	223.900 de exemplares distribuídos.

Ações	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 nº 1/2004 e Lei nº 10.639/2003).
Ano de Origem	2005
Resultados Alcançados	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 de “o custo do racismo” (PADINHA, 2014, p. 97). Nesse aspecto, com direcionamento de ações para os processos formativos com vistas a reversão do panorama instaurado na sociedade brasileira no tocante às questões raciais.

Além das ações e investimentos elencados no balanço do Ministério da Educação, ressaltamos a ampliação das estratégias contemplando a formação continuada de professores, por meio de programas distintos, conforme indicamos 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

Projetos/ Programas	Período	Carga horária	Metas de formação	Resultados alcançados
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 para a implementação da Lei nº 10.639/03 (MEC/SECAD, 2008).

Legenda: (1) = MEC/SECAD. Seleção de Projetos 2008.

(2) = Programa desenvolvido em parceria com a Fundação Roberto Marinho/Canal Futura.

Dentre os recursos advindos desses programas, o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAB GERA/UFPA) foi contemplado com o edital do UNIAFRO, em 2010, para promover um curso de Especialização em Relações Étnico-Raciais para o Ensino Fundamental. A proposta de formação consistiu 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 foi concluída por meio da apresentação de um Projeto de Intervenção Educacional, no qual os alunos-professores articularam os aspectos teóricos discutidos nas disciplinas cursadas com a matéria ou o serviço ao qual estavam inseridos nas escolas nas quais mantinham vinculação, para implementação da Lei nº 10.639/2003.

Assim, a partir dessa proposta, foram formuladas estratégias didáticas que se constituíram a partir da “intervenção conscienciosa” (COELHO, 2009, p. 232), a qual podemos apresentá-la como sendo a

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 a elaboração de 26 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 arrolamos no Quadro 4:

Quadro 4 – Projetos de Intervenção Educacional advindos do curso de Especialização em Relações Étnico-Raciais, promovido pelo NEAB GERA/UFFPA, 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	<i>Focus</i> de diferentes olhares: o uso de vídeo e a produção de fotografias como ferramentas para o reconhecimento e respeito às diferenças étnico-raciais.

ORD.	PROPOSTA
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	Africanidades: 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.

Fonte: Arquivos da coordenação do curso de Especialização em Relações Étnico-Raciais para o Ensino Fundamental (NEAB GERA/UFGA, 2010).

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

Em face do que expomos, a proposta foi replicada em 2012, na formação continuada promovida na Escola de Apicção da UFGA, com intervenção do NEAB GERA/UFGA. Sobrevieram, então, novas propostas a partir de discussões promovidas nessa ocasião – as quais transcrevemos no Quadro 5.

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 Ensino 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; COELHO, 2014, p. 35), as experiências indicando os produtos da intervenção mencionada por Coelho (2009) (cuja importância é propositalmente reiterada no decorrer desse texto) 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).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os dados das pesquisas indicam que o encaminhamento desta questão apresentam limitações que precisam ser enfrentadas, ainda que já se constatem nas escolas. As propostas de enfrentamento, mediante a formação continuada de professores, acenam como uma das possibilidades para

que o equacionamento das desigualdades vigentes em nossa sociedade constitua como 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 com as constatações de Müller e Coelho (2014) acerca da “associação quase direta entre os desafios de implementação da Lei nº 10.639/2003 e os procedimentos referentes à formação de professores [aliada a um] consenso de ações” (MÜLLER; COELHO, 2004, p. 54).

Nesse panorama, o estabelecimento de parceria entre escola e universidade se apresenta como uma estratégia viabilizadora de subversão das realidades detectadas nas produções acadêmicas, instaurando novos cenários, sejam nas escolas, sejam na Academia. Nas primeiras, consolidam-se práticas em curso ou instauram-se aquelas em que a lei ainda não é implementada ou sequer se constitua como objeto de conhecimento dos agentes que nelas se inserem. Na segunda, fomentam-se novas produções que anunciem estratégias de reversão ao panorama instaurado na sociedade brasileira, cumprindo o “projeto acadêmico” e o “projeto social” (COELHO, 2014, p. 81) – gestados 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 sociedade.¹⁶

¹⁶ 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/UFGA. 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, foi premiado pelo Fundo Baobá para Equidade Racial. Disponível em: <<http://www.portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=9881>>. Acesso em: 20 maio 2015.

Para além do reconhecimento, o desdobramento das ações efetivadas na escola, na autoestima de estudantes negros e negras tem sido um elemento de constatação das pesquisas.

Precisamos situar, nesses avanços, os desafios que ainda se apresentam em 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.

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

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 escola e universidade, que também 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 tempo, a realidade brasileira.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 301-309, dezembro 1999.

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as). **Copenes**. Florianópolis, s.d. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/novo/index.php/eventos/copenes>>.

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Breve histórico do Grupo de Trabalho (GT) 21 Educação e Relações Étnico-Raciais**. Rio de Janeiro, s.d. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt21-educa%C3%A7%C3%A3o-e-rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais>>. Acesso em: 20 maio 2015.

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

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

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, 9 jan. 2003.

BRASIL. **Contribuições para implementação da Lei nº 10.639/2003**. Brasília: MEC/UNESCO, 2008.

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. Brasília: MEC, 2004a. 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, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2015.

_____. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192>. Acesso em: 20 maio 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002a.

_____. **Caderno de apresentação**: programa parâmetros em ação de educação escolar indígena. Luís Donisete Benzi Grupioni (org.). Brasília: MEC/SEF, 2002b.

COELHO, W. de N. B. Silêncio e cor: relações raciais e a formação de professoras no estado do Pará (1970-1989). In: Reunião anual da ANPED, 30. **Anais...** Caxambu-MG, 2007.

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

_____. O Núcleo GERA e a experiência do enfrentamento da questão étnico-racial: ensino, pesquisa e extensão (2006-2014). In: SANTANA, M.; COELHO, W. N. B.; CARDOSO, P. de J. (org.). **O enfrentamento do racismo e preconceito no Brasil**: a experiência dos NEABs. Itajaí: Casa Aberta, 2014.

COELHO, W. de N. B.; COELHO, M. C. O improviso em sala de aula: a prática docente em perspectiva. In: _____. (org.). **Raça, cor e diferença**: a escola e a diversidade. Belo Horizonte: Mazza, 2008. p. 104-123.

COELHO, M. C.; COELHO, W. 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, v. 6, n. 3, dez. 2013, p. 92-107.

_____. Por linhas tortas – a educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da Região Norte: entre virtudes e vícios. In: _____. **Entre virtudes e vícios: educação, sociabilidades, cor e ensino de História**. São Paulo: Livraria da Física, 2014. p. 15-41 (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-raciais).

COELHO, W. de N. B.; SOARES, N. J. B. **Relatório final do VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as)**. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

COELHO, W. de N. B.; SANTOS, R. A. dos; SILVA, R. M. de N. B. **Educação e Diversidades na Amazônia**. São Paulo: Livraria da Física, 2015 (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-raciais).

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>>.

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

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, p. 109-121, 2011.

_____. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: _____. (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.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 15, n. 15, 2000. p. 134-158.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: 34, 2002.

_____. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2004.

HASENBALG, C. A.; SILVA, N. do V. **Relações raciais no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

MÜLLER, T. M. P.; SANTOS, J. L. R. dos. A presença/ausência da história e cultura negra na escola. In: MÜLLER, T. M.; COELHO, W. de N. B. **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: UFF; Alternativa, 2014.

MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. de N. B. A Lei nº 10.639/2003 e a formação de professores: trajetórias e perspectivas. In: _____. (Org.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: UFF; Alternativa, 2014.

PADINHA, M. do S. R. **Relações raciais: a pesquisa na Pós-Graduação em Educação no Brasil (2005-2010)**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciência da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém: UFPA, 2014.

PAIXÃO, M. 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.

PINTO, R. P.; SILVA, P. B. G. Negro e educação: temáticas, problemas, perspectivas de pesquisa. In: Reunião anual da ANPED, 23. **Anais...** São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000. 1 CD-ROM.

RÉGIS, K. E. **Relações etnicorraciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação – Brasil (1987-2006)**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 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. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005.

RIBEIRO, R. R. Livros didáticos de História: trajetórias em movimento. In: JESUS, N. M. de et al. **Ensino de História: trajetórias em movimento**. Cáceres: Unemat, 2007.

SANTOS, S. A. 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. **ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social**. Caxambu: ANPED, 2007.

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

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

SILVA, E. Povos indígenas: história, culturas e o ensino a partir da lei 11.645. **Revista Historien**, UPE/Petrolina, v. 7, p. 39-49, 2012.

SISS, A.; OLIVEIRA, I. 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. GT 21 – **Trabalhos Encomendados**. Caxambu: ANPED, 2007.

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

VALÉRIO, M. E.; RIBEIRO, R. R. Para que serve a História ensinada? A guerra de narrativas, a celebração das identidades, a morte da política. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 6, n. 3, dez., 2013. p. 39-52.

VALENTIN, S.; PINHO, V.; GOMES, N. L. (org.) **Relações étnico-raciais, educação e produção do conhecimento: 10 anos do GT 21 da Anped**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

Submetido em: 10/09/2016

Aprovado em: 10/09/2016