

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE CULTURAL

Niltânia Brito Oliveira

Universidade Internacional Iberoamericana-UNINI/FUNIBER/SC

Jovinal Ferreira Côrtes

Universidade Internacional Iberoamericana-UNINI/FUNIBER/SC

Resumo: Vislumbrando o atendimento da educação para a diversidade, o presente artigo tem como objetivo analisar os fatores que se relacionam com a formação continuada dos professores para o trabalho da diversidade cultural. Além disso, discute como a materialização desses elementos poderão se desdobrar em mudanças significativas na prática educativa dos docentes. Os principais referenciais teóricos utilizados foram Almeida (2018), Munanga (2001), Gomes (2017) e Freitas (2005). Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, que utilizou como técnicas metodológica a pesquisa bibliográfica e a análise documental. Os resultados do trabalho evidenciaram a necessidade da intensificação na formação continuada como estratégia de combate às diversas discriminações e ao racismo estrutural na escola, o que reverbera nas relações entre os indivíduos em todos os aspectos da vida em sociedade.

Palavras chave: Educação para Diversidade Cultural. Formação Continuada. Práticas educativas.

Introdução

A escola brasileira é notadamente um espaço pluriétnico e de convivências multiculturais, que se insere como parte preponderante dentro da sociedade ao buscar, em conjunto com outros setores e instituições sociais, meios para a erradicação das desigualdades (re)produzidas pelo sistema capitalista, que no Brasil tem fortes raízes que remontam ao período escravagista.

Nesse sentido, aponta-se a necessidade de reconhecer e compreender a importância da educação para a diversidade como forma de romper as práticas excludentes dentro da escola, bem como para a emancipação dos sujeitos. Paralelo a isso, surgem as demandas por uma formação continuada dos professores, de modo a atender as particularidades, peculiaridades e especificidades dos alunos em suas diferenças.

A Constituição Federal de 1988, especialmente em seu artigo 205, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) contemplam essa perspectiva, contudo, materializar as previsões normativas em políticas públicas que beneficiem a classe trabalhadora em toda a sua multiplicidade cultural torna-se um processo de disputa de grandes proporções, onde se confrontam os interesses dos grupos hegemônicos e os das classes populares, as quais

acabam descaracterizadas em consequência da imposição de um padrão de homogeneização cultural, cujos reflexos apresentam-se fortemente no contexto escolar.

O presente artigo busca, nesse ínterim, promover uma reflexão aprofundada sobre a formação continuada dos professores na perspectiva da educação para a diversidade cultural, destacando as especificidades desse processo, bem como o seu potencial de efetividade com desdobramentos em mudanças significativas na prática educativa dos docentes. A relevância do trabalho reside na necessidade da construção de uma pedagogia voltada para a diversidade cultural dos sujeitos.

Para a sua realização, utilizou-se a metodologia qualitativa de natureza exploratória, cujos instrumentos de coleta de dados consistem em revisão bibliográfica e análise documental. Os conteúdos analisados foram retirados de artigos publicados em periódicos, documentos oficiais do Governo Federal e legislação pertinente à educação.

O texto está estruturado da seguinte maneira: inicialmente, abordam-se estudos com referencial teórico voltado para discussão do conceito de diversidade cultural, de uma proposta de educação nesse sentido e da escola como espaço de construção e disseminação da cultura. No segundo momento, o debate gira em torno da formação continuada dos professores para a diversidade cultural, da identidade do docente, da dicotomia entre as práticas educativas tradicionais e emancipatórias, além da contextualização do racismo estrutural que também perpassa a realidade escolar. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

1 A educação para a diversidade cultural

No Brasil, a partir da década de 1980, as reivindicações dos diversos coletivos sociais identitários ganharam força e contribuíram para a inserção de pautas afirmativas no debate público, dentre os quais podem ser citados os movimentos indígenas, negros, quilombolas, feminista, LGBT, camponês, das pessoas com deficiência e dos povos e comunidades tradicionais. Tais grupos cobravam que a educação considerasse em seus níveis, etapas e modalidades a relação entre desigualdade e diversidade e questionavam o caráter perverso do capitalismo de acirrar não só as desigualdades no plano econômico, mas também de tratar de forma hierarquizada e inferiorizante os indivíduos considerados como diversos no decorrer da história (GOMES, 2017, p. 88).

Nesse sentido, Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 92) entendem por diversidade:

A grande variedade de diferenças nos modos de se manifestar, se expressar é o meio pelo qual a pessoa se torna o que ela é, aprendendo, adquirindo e internalizando do mundo e dos sujeitos a sua volta, ela desenvolve assim a sua própria maneira de ver, pensar, se comportar formando seu próprio eu através dos outros.

A forma dos sujeitos inserirem-se na sociedade através das manifestações e expressões intrínsecas aos seus modos de vida constituem maneiras próprias de internalização e compreensão do mundo a sua volta. Desse modo, a diversidade cultural revela a dimensão integral dos seres humanos e a busca pelo respeito às diferenças se torna elemento definidor da legitimação do diverso.

Dialogando com essa perspectiva, a Constituição Federal de 1988, ao estabelecer os objetivos fundamentais da República, em seu artigo 3º, prevê:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
I - Construir uma sociedade livre, justa e solidária;
II - Garantir o desenvolvimento nacional;
III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Ainda, afirma no artigo 205 que a “educação é direito de todos e dever do Estado e da família” e que será “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Já em seu Art. 206, a Carta Magna dispõe que o ensino será ministrado, dentre outras diretrizes, com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Importante destacar que os princípios e artigos constitucionais acima supracitados, advindos das reivindicações dos movimentos sociais, têm por objetivo a erradicação das desigualdades sociais e educacionais no país. Eles orientam todos os setores da sociedade para a promoção dos direitos fundamentais, ressaltando-se que a escola tem um papel preponderante nesse contexto, uma vez que a educação é a espinha dorsal de uma série de processos capazes de construir uma sociedade igualitária e livre de preconceitos, discriminações e racismo.

1.1 A escola como espaço de construção e disseminação da cultura

No contexto educacional e escolar, os sujeitos inseridos no processo de interação produzem cultura através da sua intervenção e socialização com os demais sujeitos dentro de uma coletividade que compartilha daquele mesmo ambiente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) reproduz e amplia, em seu artigo 3º, os princípios que devem basear o ensino:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;

Ademais, o Plano Nacional de Educação (PNE)¹ em suas diretrizes define a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”. Nas metas que propõem a universalização do ensino fundamental para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, encontram-se, dentre as estratégias, a necessidade de fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar em situações de discriminação, preconceitos e violências na escola e o desenvolvimento de políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.

Destarte, essas políticas públicas educacionais advindas da LDBEN e do PNE demandam uma escola que promova a construção e disseminação da cultura de seus sujeitos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça este chamado para uma educação que respeite a diversidade. Gross et al. (2019, p. 254) apontam que:

[...] em sua “segunda versão fundamentada no PNE (2014) e DCN (2010) propõe uma Educação Básica que vise à formação humana integral, à construção de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de

¹ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas. Além ainda de apresentar orientações para modalidades diversificadas impostas pela LDB e DCN. BNCC – Base Nacional Comum Curricular – 3ª versão ‘Pauta os princípios da equidade e igualdade de acesso de todos ao conhecimento. Propõe ainda, a igualdade educacional e a equidade pressupõem reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes’.”.

O destaque se faz justamente na compreensão de que nas duas versões da BNCC os princípios da equidade e da igualdade educacional necessitam atender as especificidades, particularidades e peculiaridades dos sujeitos produtores de cultura, abrindo-se o leque da diversidade cultural dentro das escolas de todo país. Também na LDBEN, notadamente nos artigos 26, que foi alterado pela Lei nº 12.796/2013, e 26-A, incluído por força da Lei nº 11.645/2008, a seguir transcritos:

Art. 26 - Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

Art. 26-A – Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008)

§ 1º – O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008)

§ 2º – Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e história brasileira. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008) (BRASIL, 1996).

É preponderante o destaque ao artigo 79-B da LDBEN, que acrescenta que “[...] O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’”, texto incluído pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. O caráter obrigatório do Estudo das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena é uma conquista dos Movimentos Negro e Quilombola, que culminou com a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, da Resolução CNE/CP nº 01, em 17 de junho de 2004, que inseriu no currículo da Educação Básica a História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A discussão sobre

o tema também contou com as reivindicações e deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010).

Segundo Mattos (2003, p. 127), a sociedade brasileira é composta na sua grande maioria por afrodescendentes e as recriações feitas por esses sujeitos nos remetem ao continente africano de forma inexorável. Nesse sentido, destacam-se algumas heranças e tradições amplamente conhecidos e presentes na bibliografia especializada, a saber: a oralidade como mecanismo de comunicação e transmissão de saberes, os modos de produção de existência e convívio com a natureza e as concepções diferenciadas sobre a morte e ancestralidade.

Para Freitas (2005, p. 73), “a função social da escola se cumpre na medida da garantia do acesso aos bens culturais, fundamentais para o exercício da cidadania plena no mundo contemporâneo”. E para estar preparado para garantir uma formação satisfatória ao educando, diante da sociedade da qual participa, o professor necessita atualizar-se em seus estudos, ou seja, revisitar as teorias da sua formação como alicerce a balizar a sua prática pedagógica.

A partir deste entendimento, entra em cena a questão da formação contínua do professor porque “a profissão docente é uma profissão em construção” (FERREIRA, 1998, p. 56), nascendo, então, a autoridade da sua reflexão sócio-histórica, como ponto a favorecer na compreensão da situação atual dos desenvolvimentos pedagógicos.

2 Formação continuada para a diversidade cultural nas escolas e a identidade do professor

O processo de globalização da sociedade quebrou o paradigma de uma nacionalidade fechada, capaz de gerar seu próprio desenvolvimento com base nos talentos internos. Pelo contrário, mostrou-se bastante consistente os modelos colaborativos e ágeis. A complexidade da sociedade impulsionada pela revolução provocada pela indústria, construída a partir de uma sociedade do conhecimento provocou transformações intangíveis no sistema educacional e na maneira como professores e alunos exercem seus papéis. (MORIN, 2005; MARTÍNEZ, 2020)

Estes novos tempos cobram de cada um de seus sujeitos posturas diferentes daquelas que estavam acostumados. São tempos marcados pela agilidade, pela flexibilidade e pela horizontalização das relações. Pensar a identidade do professor neste contexto exige atenção e cuidado. O ser professor na realidade brasileira a partir do arcabouço documental que se apresenta, ora o coloca como salvador do processo, ora diminui seu papel enquanto agente do conhecimento. Como apontam Magalhães e Azevedo (2015, p. 18): “os professores têm sido, cada vez mais, destituídos de autonomia que lhes permita refletir, criar, inovar o processo de ensino-aprendizagem junto a seus alunos e a partir de contextos próprios”.

A construção da identidade de uma categoria é complexa, especialmente do professor, visto que não há homogeneidade em sua atuação e em sua formação. Para cada contexto há um professor e este se difere, ainda, dos outros profissionais docentes inseridos num mesmo contexto, por seus valores, sua formação, sua atuação e suas estratégias acadêmicas.

Quando o PNE e a BNCC apontam a necessidade de formação contínua do professor, não indicam se a proposta se refere a uma carência epistemológica ou se é uma referência a uma tentativa de construir uma homogeneidade do corpo docente para atuação na Educação Básica. É próprio da atuação do professor a diversidade de ação e neste sentido construir uma identidade precisa reconhecer suas diferenças como o elemento unificador da ação.

Segundo Libâneo (2004, p. 230):

A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, com consequências decisivas para a formação profissional.

Vale ressaltar, a identidade profissional do professor está diretamente ligada à interpretação social da sua profissão. Assim, se considera que os movimentos sociais têm intrínseca relação com os projetos educacionais e é preciso entender que a escola não é um espaço aleatório, portanto, um cenário onde a objetividade se faça presente. Isso implica em dizer que esta instituição tem uma função específica dentro da sociedade em que se encontra inserida.

Contudo, a formação continuada do professor apodera-se de uma definição ímpar no que diz respeito à condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

A identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. ... E existem algumas características ou constantes da identidade profissional docente que se repetem e que são, geralmente, independentes do contexto social ou cultural. (MARCELO, 2009)

Nesta sociedade excludente, a formação continuada do professor é elemento reparador das distâncias que se apresentam entre aqueles que detém o poder (o poder do saber e o poder

econômico e político) e aqueles que necessitam de ocupar seus espaços, neste caso, a classe trabalhadora. Consoante o disposto na LDBEN, são apresentados como critérios para formação do educador, que:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996)

Promover a diversidade, a identidade e a práxis pedagógica nos ajuda a compreender o papel do professor em sua dimensão social e individual. Não há que se falar em uma identidade, mas em identidades. Em fazeres convergentes e significativos na perspectiva de uma realidade que se modifica e ganha novos contornos a cada momento. É preciso lembrar que ninguém é professor de si mesmo, há sempre um outro que é sujeito desta ação. Se é professor para sociedade, para a coletividade e com uma intencionalidade definida. Portanto, se se deseja melhorar a educação, faz sentido se preocupar com a formação continuada do professor como uma identidade própria, capaz de criar e inovar em uma sociedade em transformação acelerada e constante.

2.1 As práticas educativas tradicionais e emancipatórias dos professores

O desafio do professor em seu ofício cotidiano é fugir dos rótulos que a própria profissão impõe. Dentre eles, citam-se os que são chamados de práticas tradicionais ou conservadoras e aqueles chamados de práticas emancipatórias. Não é propósito deste trabalho investigar as diferenças entre as práticas, mas apenas assinalar que elas permeiam os diversos discursos sobre a profissão e a prática docente.

Nesse sentido, ao se falar de práticas tradicionais, refere-se aquelas em que a ação do docente se concentra na transmissão de conhecimento, isto é, em uma relação de um professor que sabe e um aluno que aprende de maneira separada e com objetivos separados. Trata-se daqueles processos que se concentram em uma prática guiada pelos instrumentos institucionais, sem considerar a diversidade própria da ação educativa.

Uma educação tradicional tem seu foco maior no ensinar, na técnica da didática de ensino, no ordenamento regular da sala de aula e na obediência de certos cânones estabelecidos

pela instituição ou pela burocracia estatal. Não se trata aqui de juízo qualitativo, mas apenas de constatar o *modus operandi* da ação.

Ao se falar em uma educação emancipatória, também não se pretende fazer juízo, mas indicar uma prática, numa perspectiva freiriana, onde a ação pedagógica atende aos quesitos gerais no sentido de transformar o sujeito da educação em sujeito da construção de sua própria história, sendo ele partícipe da ação pedagógica. Aqui, a relação entre o professor e o aluno se estabelece de forma mais horizontal, onde aquele que detém o saber constrói um diálogo com aquele que precisa aprender e deste diálogo surge o conhecimento. Um orienta o outro, mas numa relação de sujeitos ativos e não de agentes passivos de suas obras.

Nessa perspectiva a ação educativa visa a emancipação do indivíduo de um tipo de ignorância e aponta para a busca de conhecimentos, inicialmente mais simplificados, mas a seguir num processo que vai ganhando profundidade sem que nenhum dos dois percam sua originalidade e sua condição de ator. Procura-se aqui fugir daquilo que Marcelo (2009) chamou de “operário do conhecimento”, ao tempo em que se reconhece a ação do professor como um fazer social e, em muitas situações, dependentes deste meio social, mas não subordinada sempre às condições impostas por ele. O fazer docente nessa compreensão tem autonomia e propicia um construir libertador das amarras sociais.

2.3 Racismo estrutural e discriminações correlatas

Etimologicamente, a concepção da palavra raça veio do italiano *razza*, que significa linhagem ou criação e que, por sua vez, provém do latim *radix*, que significa raiz ou tronco. Historicamente, o conceito do termo esteve ligado à classificação de espécies entre plantas e animais e, mais tarde, começou a ser utilizado para designar a descendência de um grupo de pessoas com características físicas em comum (ALMEIDA, 2019, p. 13).

Segundo Almeida (2019, p. 18), “raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado”. Em meados do século XVI, a partir do período colonial e com a expansão capitalista daquela época, a fim de dissociar-se de todos os povos e culturas que não estivessem dentro dos padrões europeus, a burguesia determina um sentido específico à ideia de raça. Inicia-se assim, a classificação da humanidade, passando efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais, etnias e cultura.

Para Munanga (2007, p. 8), “é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o

cultural”. Portanto, o racismo consiste em diferentes formas de preconceito e discriminação, seja de maneira consciente ou inconsciente, baseadas em diferenciações biológicas e que se manifestam pelos espaços econômicos, políticos e institucionais. Apesar de haver relação entre as categorias, o racismo se difere do preconceito e da discriminação racial

A representação cultural no Brasil ainda é marcada pela presença dos valores tradicionais europeus, em detrimento das referências africanas e indígenas. Nota-se um esforço, especialmente na TV de aumentar a representação da presença negra em seus programas, mas muitas vezes isso ocorre de forma preconceituosa ou tradicionalmente preconceituosa. Os terreiros do Candomblé no Rio de Janeiro, por exemplo, têm sido alvo de ações de criminosos e intolerância, neste caso tanto religiosa, quanto de cor. Nota-se com isso que a cultura brasileira é repleta de exemplos que reforçam o racismo estrutural.

Figura 01 - Memes que circulam nas redes sociais



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/769341548829279206/>. Acesso em: 26 mar. 2021

Fica evidente na figura apresentada que todo preconceito leva a uma ação discriminatória. Os vários memes que circulam nas redes sociais refletem esta discriminação subliminar, em alguns destes casos marcadamente racista. O objetivo aqui não é fazer um estudo sobre o racismo nas redes sociais, mas chamar a atenção para o fato de que com o advento delas, aquilo que é estrutural passa a ganhar destaque e presença nos meios de difusão cultural.

Figura 02 - Fraseologia de cunho racista



Fonte: Facebook. Citado por Cardoso Júnior (p. 50).

Ao analisar com brevidade o Currículo do Estado de São Paulo (2018 e 2020), por exemplo, ele aponta para ações afirmativas e para o respeito a diversidade de formação ampla, prevendo que haja espaço para uma educação que atenda aos diversos sujeitos sociais. Prevê que além do discurso sobre a diversidade, haja espaço para a educação dos quilombolas, dos indígenas e de outros grupos minoritários do estado, além da educação especial conforme o previsto na BNCC. É um avanço, mas ainda são tímidas as ações concretas de fortalecimento das ações restauradoras e de valorização da diversidade.

Neste trabalho não se quer relativizar as dificuldades para a implantação de uma política de valorização das diversidades, pois como aponta Sacristán e Gómez (1998, p. 271): “as políticas e as práticas a favor da igualdade podem anular a diversidade; as políticas e as práticas que estimulam a diversidade talvez consigam em certos casos manter, mascarar e fomentar algumas desigualdades”.

Estas dificuldades aumentam à medida que a sociedade encara com certa naturalidade estes desvios de conduta e em muitos casos posiciona-se de maneira crítica a vítima que sofre a ação de preconceito ou de discriminação.

Figura 03 - Representação do racismo estrutural dentro da escola



Disponível em: <https://formacaodidatica.com/2016/01/26/diversidade-religiosa-e-pratica-escolar/>.
Acesso em: 02 abr. 2021.

Posto isto, reafirma-se que racismo estrutural é um fenômeno promissor para os vários tipos de preconceito e que a educação e a escola têm o dever e a obrigação de chamar a atenção para esta realidade, pois o Brasil é um país multicultural e, neste sentido, é importante que ele seja representado e valorizado nesta diversidade. É esta diversidade que dá o rosto da nação e deve ser ela um elemento de fortalecimento do imaginário e do sentido de pertença de cada um.

Considerações finais

A discussão acerca do racismo e da educação para a diversidade cultural no Brasil precisa ganhar mais espaço, na perspectiva de levar maior conhecimento sobre o tema e sobre as práticas dos professores. Nesse sentido, as pesquisas devem ser ampliadas e a formação continuada dos professores de educação básica sobre a temática precisa ganhar dinamismo.

A constituição Federal de 1988 consolidou em seu artigo 5º o princípio da igualdade de todos perante a lei, mas a realidade não aponta para isto, tendo em vista que o Brasil continua um país injusto e racista em sua estrutura social e política.

Ao analisar a estrutura social do país, encontra-se nos estratos populares e na periferia das grandes cidades um maior número de indivíduos pardos e negros, sendo que em muitas cidades os indígenas ou outras minorias nem são sequer reconhecidos. Com base no exposto, torna-se crucial repensar a atuação docente além do exercício da sala de aula e das burocracias que envolvem as funções tipicamente docentes.

Todavia, certamente, a formação continuada deve ser compreendida como uma etapa primordial da prática dos referidos profissionais, visando à melhoria do ensino e o rompimento de uma visão de mundo estagnada. Isso porque a educação para a diversidade necessita de um professor comprometido com o respeito às diferenças dos sujeitos. Com uma formação adequada às realidades educacionais constroem-se práticas educativas que se diferenciam das tradicionais e se aproximam daquelas que contribuem para a humanização e emancipação dos sujeitos dentro do processo educacional.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; DA CRUZ, Ana Cristina Juvenal. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 1, n. 2, p. 85-97, 2011.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 18 jan. 2021.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 jan. 2021.

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 18 jan. 2021.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2014.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf. Acesso em: 18 jan. 2021.

FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano**: o lugar social do professor. Rio de Janeiro, 1998.

FREITAS, Lourival C. de. **Mudanças e inovações na educação**. 2. ed. São Paulo: EDICON, 2005.

GROSS, Daniele Gonçalves Lisbôa et al. Reflexões acerca da etnicidade e diversidade cultural na BNCC e no PNE. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 18, p. 244-256, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MARTINEZ, M.C. **As TICs na Educação e as Teorias da Aprendizagem**. Fundação Universitária Iberoamericana: Florianópolis, 2020.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 127-136.

MARCELO, Carlos García. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, v. 1 n. 1, p. 109-131, 2009.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 95, p. 15-36, 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, refirmar o pensamento**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e cultura**, v. 4, n. 2, p. 31-43, 2007.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Péres A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

Niltânia Brito Oliveira

Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz; UESC; Professora da Educação Básica há 28 anos na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista/BA; Professora do Ensino Superior a 11 anos na Faculdade UNINASSAU/ BA Brasil; Cursa as disciplinas do doutorado na UNINI-FUNIBER/SC na Área de formação Continuada de Professores. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais e Educação do Campo e Cidade- GEPEMDECC; Bolsista do Programa de Pós-Graduação UNINI Puerto Rico. E-mail: africa.niltania@gmail.com.

Jonival Ferreira Côrtes

Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; PUC/SP; Professor Universitário há mais de 30 anos e do Ensino Médio da Rede Pública do Estado de São Paulo. Atualmente é Coordenado Pedagógico na EE Prof Alberto Medaljon em Campinas/SP; Cursa as disciplinas do doutorado na UNIMI – FUNIBER na Área de formação Continuada de Professores; Bolsista do Programa de Pós-Graduação UNIMI México. E-mail: historiagente@gmail.com.