

## **EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: UM DESAFIO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Marisleila Júlia Silva<sup>1</sup>

### **RESUMO**

O presente trabalho tem por objetivo contextualizar a educação brasileira em relação às políticas educacionais nas últimas três décadas no que se refere às discussões sobre inclusão e adoção de conteúdos relacionados à diversidade étnico-racial. Em consonância às mudanças legais, tem-se o objetivo de apresentar a Lei nº 10.639/2003, bem como as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, em uma perspectiva concreta para nortear práticas de inclusão e de combate ao preconceito racial na escola. Considerando que conceitos como diversidade, igualdade e justiça social têm se configurado como uma preocupação entre aqueles que verdadeiramente acreditam e lutam por uma educação cidadã, busca-se nesse trabalho, problematizar a atuação de professores/as subjacentes à formação inicial e continuada, à identidade profissional em suas práticas no contexto escolar, tendo como objeto de investigação principal a influência positiva ou não dessa formação para que práticas de igualdade e cidadania se façam presentes nas atividades educativas desses profissionais.

**Palavras-chave:** Educação. Diversidade Étnico-racial. Formação de Professores.

### **INTRODUÇÃO**

A educação escolar, de caráter obrigatório, prevista nas leis de ensino vigentes, deve caracterizar-se como um processo dinâmico de desenvolvimento do indivíduo, o qual está em permanente transformação, atualização, identificado, portanto, com um processo educacional não fechado, receptivo às mudanças que ocorrem na sociedade e que, conseqüentemente, se refletem na escola e nela interferem. Compreende-se, assim, a partir desta percepção, ser um desafio pensar diferentes maneiras de trabalhar com as diferentes questões que envolvem a dinâmica social e cultural do sujeito, dentre elas, a questão racial, em especial, na escola.

---

<sup>1</sup> Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira. Mestranda em Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT) da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Anápolis de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas.

Como ponto de partida para a reflexão que propomos, serão contextualizadas as bases legais que permeiam a educação para a diversidade étnico-racial, formação de professores e prática docente. Nesse sentido, temos que a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 5º, diz: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade e à igualdade”. Sendo assim, faz-se necessário refletir até que ponto, no campo educacional, a afirmação desses direitos estão realmente assegurados.

Por meio de estudo bibliográfico busca-se identificar se o respeito à diversidade humana, entendida como forma de inclusão em suas múltiplas dimensões como gênero, etnia, religião, orientação sexual, entre outras, tornam todos iguais ou os diferenciam, como a escola tem refletido tais questões em seu interior bem como aspectos da formação de professores na perspectiva da diversidade em especial a étnico-racial. Todas estas questões serão analisadas em consonância com as proposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, de maneira especial, com base nas mudanças propostas a partir da criação da Lei Federal 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que dispõe sobre a obrigatoriedade da temática História Afro-brasileira.

Na sequência, são apresentadas algumas reflexões sobre os princípios norteadores democráticos de inclusão e de valorização da diversidade étnico-racial. Assim como o tratamento que a escola tem dado a essa questão e como a formação de professores tem influenciado suas práticas cotidianas do trabalho docente. Nessa perspectiva, tem-se como objetivo identificar que atitudes são tomadas frente às situações de discriminação racial no interior da escola e da sala de aula, na tentativa de compreender por que as questões como o reconhecimento à igualdade racial ainda encontra tanta dificuldade para entrar na escola e na formação do professor.

Para tanto, este trabalho buscou em autores como: Candau (1997; 2002; 2014), Canen (2001; 2011), Hall (2003), Silva (2011) e Veiga (2010; 2013) referenciais que possibilitassem as reflexões, bem como apontassem alguns caminhos que subsidiassem as indagações apresentadas nesse trabalho.

## **DIVERSIDADE CULTURAL, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E MOVIMENTOS SOCIAIS**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, 2002, ao incluir o tema *Pluralismo cultural*, trazendo em seu bojo a concepção de *multiculturalidade*, dá ênfase à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais pertencentes à sociedade brasileira. Também, evidencia as desigualdades e a necessidade de reconhecer e superar as discriminações e preconceitos que persistem na sociedade atual e que a escola tem refletido em suas práticas cotidianas.

Esse reconhecimento foi um grande passo, pois “ao permitir o conhecimento mútuo entre regiões, grupos e indivíduos, ele forma a criança, o adolescente e o jovem para a responsabilidade social de cidadão” (BRASIL/MEC/SEF, 1998, p. 123). Outro grande momento rumo ao reconhecimento e superação das marcas de exclusão na educação brasileira foi a criação da Lei Federal nº 10.639, promulgada em 9 de janeiro de 2003, a qual inclui na LDB a obrigatoriedade do ensino sobre cultura e história afro-brasileiras. O texto da referida lei diz que:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras Providências.

Art.1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A e 79-B:

“Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira”.

§1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras.

§3º (Vetado)”

“Art. 79-A (Vetado)”

“Art. 79-B O calendário escolar incluirá o dia 20 de Novembro como Dia Nacional da Consciência Negra”

Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 1996)

A lei resulta da ação política das populações negras e de uma demanda da sociedade civil organizada e preocupada com a construção de uma sociedade mais justa e por uma educação menos eurocêntrica<sup>2</sup> que possa contemplar os componentes africanos referidos na lei, como elementos constituintes da cultura brasileira, que por muito tempo ficou apenas na memória do passado, contada muitas vezes em tons de preconceito e permeada por estereótipos, mas que possa retratar a sua ativa participação e construção no presente.

Pode-se dizer que é resultado também, do avanço da consciência democrática, emergido no âmbito das políticas da Educação Inclusiva. Conforme Coelho (2005, p. 306), “desde cedo, portanto, esses movimentos perceberam que a questão educacional era essencial. Dentre todas as violências a que as populações negras têm sido submetidas, a exclusão do sistema educacional é, certamente, uma das mais perniciosas formas de violência”.

A lei nº 10.639 de 1993, direciona por meio *das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*, estratégias para que a educação não seja reprodutora de ações de discriminação e preconceito. Contudo, a publicação da lei, foi apenas um primeiro passo dado mediante a batalha que deveria ser travada para operacionalização desta nas unidades de ensino. Inicialmente porque haveria a necessidade de uma união entre Estados e Municípios que, de acordo com a LDB, são responsáveis pela oferta da Educação Básica e como principais executoras das políticas nacionais de educação, dependem muito desse

---

<sup>2</sup> Preconceito e estereótipos- em Nilma Lino Gomes 2005.

envolvimento para que as ações sejam realmente executadas. Mas para tanto, seriam necessários investimentos em materiais didáticos que apresentassem a diversidade étnica racial como parte da estrutura, da história e da cultura brasileira.

Ainda nos dias atuais o que se observa é que temos uma nação onde a identidade racial do cidadão continua interferindo no reconhecimento dos seus direitos ao exercício da cidadania. Isso significa dizer que há um recorte de cunho racial, historicamente construído, que opera na sociedade fazendo a seleção dos indivíduos conforme sua identidade étnica. Fato que merece atenção por parte de todos, e de forma especial da escola.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL**

Atualmente a formação de professores tem sido tema constante nas discussões de pesquisadores e educadores preocupados com a formação de um profissional reflexivo, capaz de atuar com responsabilidade e comprometimento para a consolidação de uma educação de qualidade para todos/as, o que inclui uma formação docente que atue mediante uma perspectiva da igualdade de direitos, sem qualquer forma de distinção.

Para que políticas desta natureza possam se efetivar temos a presença essencial do professor, pois se entende que seja ele o grande articulador entre práticas para a igualdade e/ou para a diferença.

Como agente principal no processo educacional é imprescindível que ele se reconheça e se coloque nesse contexto, pois são eles a enfrentar nas escolas as situações inerentes à preconceitos e discriminação. Porém, boa parte deles não reconhece nos ambientes escolares manifestações preconceituosas e têm dificuldades em identificar atitudes de discriminação.

Daí ressaltar-se a importância do envolvimento dos Estados e Municípios em trabalhar no sentido de oferecer uma formação continuada aos professores das redes que lhe são submetidas, para suprirem as possíveis carências da formação dos/ professores/as. Ainda, as instituições de ensino superior devem, por sua vez, rever a formação oferecida, do modo a

preparar profissionais atentos à questão colocada pela lei e oferecer suporte teórico e metodológico, tendo em vista uma formação que contemple discussões acerca das questões étnico-raciais.

Conforme Santana, (2009, p. 58), há muito que avançar, pois em relação à lei 10.639, “é visível a falta de informação dos professores e até dos meios acadêmicos sobre a importância e implicações de sua implementação” uma vez que, o que se observa ainda é a falta de preparo e formação dos professores para trabalhar conforme a proposição da lei, em que o objetivo não é simplesmente incluir conteúdos referentes à história da África e dos africanos na formação do povo brasileiro, mas também refletir sobre a importância do reconhecimento de que nossa cultura e nossa formação social têm uma complexa dimensão multicultural e portando práticas de combate ao racismo devem fazer parte do cotidiano escolar e não apenas serem temas em datas específicas e esporádicas. Ainda, de acordo com Silva (2011, p. 18), “são atribuídas à pessoas externas à comunidade escolar, a responsabilidade de apresentar o tema por meio de palestras” que, posteriormente, quase sempre não são contextualizadas pela equipe escolar.

No Brasil os debates sobre formação de professores se intensificaram a partir dos anos de 1980, período de redemocratização política, em que emergiram a elaboração e implementação de reformas educacionais democráticas. Nesse contexto, já no início da década de 1990, temas como multiculturalismo<sup>3</sup> e educação passam a circular entre os discursos, educacionais, onde teóricos buscam respostas sobre questões envolvendo diversidade cultural e como enfrentar os desafio que envolve o preconceito racial, com ênfase na identidade como categoria central para se pensar em uma educação que valorize a pluralidade no contexto escolar, nos currículos e nos projetos políticos pedagógicos das escolas, bem como a necessidade de inserir as questões relacionadas à formação de professores voltados para a valorização na composição de diferentes formações sociais do povo brasileiro, com ênfase nas identidades culturais. Candau (2014), reforça essa preocupação dizendo:

---

<sup>3</sup> Fleuri 2003.

O que é necessário trabalhar supõe, ao mesmo tempo, desconstruir a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade. No entanto, esses (as) todos (as) não são padronizados (as), não são os (as) “mesmos (as)” Tem de ter suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade. Essa articulação não é simples, nem do ponto de vista teórico, nem das práticas socioeducativas. (CANDAU, 2014, p. 31).

A formação inicial e/ou continuada de professores constitui-se em um locus privilegiado para a reflexão e proposição de novos caminhos, como propõe Candau, “*desconstruindo padrões que excluem*” em especial no que estamos propondo nessa discussão, e oportunizando o desenvolvimento de práticas inclusivas e para a construção de uma *pedagogia intercultural*<sup>4</sup>. Também, a possibilidade para que a distância entre o debate instituído e as práticas cotidianas nas escolas não venham impossibilitar a efetivação de práticas de enfrentamento ao preconceito e discriminação racial nas salas de aula.

Nesse sentido, Nóvoa (1997, p. 34 apud VEIGA, 2012), explica que “[...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Assim compreendemos que a identidade profissional se constrói no contexto dos movimentos reivindicatórios, conferindo ao trabalho docente o que quer e o que não quer e o que pode como professor, sendo, portanto, uma condição para o envolvimento de seu grupo de pertença, interagindo à cultura e ao contexto sociopolítico.

Stuart Hall (2003, p. 48) traduz bem essa questão ao dizer: “[...] na verdade, as identidades nacionais não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação” Compreendido dessa forma, conforme vamos nos formando, podemos mudar a forma de entender e de nos posicionarmos diante de questões vivenciadas ao longo de nossa formação.

A contribuição de Hall (2003), com relação ao conceito de identidade, é no sentido de que ela é construída socialmente e é variante e variável, pois sua construção depende das relações sociais no que tange à mobilidade dos agentes sociais. Daí que a identidade pessoal e

4

Candau e Moreira 2014.

a identidade social não são fixas, e a partir disso é importante pensar que as situações de injustiça social, exploração e opressão, decorrentes de práticas sociais discriminatórias, criam condições favoráveis para que o sujeito ou o grupo afetado internalize uma imagem desfavorável de si mesmo.

Tal reflexão reforça ainda mais a importância de uma visão multicultural na formação de professor. E na relação dentro da escola, é fundamental, pois, lidar com questões como preconceito e discriminação, o que envolve uma postura individual e ao mesmo tempo coletiva onde todos estão envolvidos no processo educativo. Observa-se que são frequentes os questionamentos por parte de professores sobre como abordar a ideia do resgate da identidade étnica por meio da ação educacional. Essa dificuldade está presente também em todo conjunto do sistema escolar, há muitas dúvidas em como lidar com as diversas formas de preconceitos, em especial o racial.

Conforme indica Canen (2001, p. 208), “os preconceitos e estereótipos estão também nas representações dos professores sobre o universo sociocultural dos alunos”. Com isso, ao fazer as mediações para as crianças e jovens em situação de aprendizagem, o professor acaba por transmitir também seus valores, modos de pensar, o que, nesse contexto, poderá contribuir de forma positiva ou não em relação à formação da consciência racial que se desenvolve, tendo com referência os conteúdos das experiências vividas, e que estão imbrincadas à identidade desse professor. Nesse sentido Gomes (2005) afirma:

a escola, como uma instituição que trabalha com os processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, não pode prosseguir “esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos”. (GOMES, 2005 p. 14).

Sendo assim, a “formação do professor implica uma contínua interpretação entre teoria e prática, onde a teoria seja vinculada a problemas reais pela experiência prática e a ação



prática orientada teoricamente” (CARR, 1990 apud GIESTA, 2005, p. 60-61). Esta articulação pode oportunizar maior segurança ao docente e como consequência, mais qualidade ao seu trabalho. Ter responsabilidade sobre seu próprio trabalho e capacidade de interferir sobre os saberes fundamentais à sua função poderá conceber ao professor segurança para livrar-se de manipulações e de regras prescritas em favor de práticas que vêm perpetuando valores que excluem e oprimem aqueles que mais carecem de atenção.

Nessa perspectiva, ao observar os diferentes contextos sobre a formação de professores é possível identificar algumas características como a homogeneidade e a linearidade, conforme Feldmann e D’Água (2009, p. 191) “os profissionais eram “condicionados” a transmitir os saberes de modo a assegurar às crianças e jovens condições de viver e responder de acordo com os princípios sociais determinados pelos grupos hegemônicos”. E também, a própria legislação em torno das políticas educacionais de certa forma apregoa essa hierarquia imposta pelo sistema ao selecionar as pessoas com base em critérios de competências e graus alcançados na escola.

Ainda hoje, mesmo com mudanças significativas nas políticas educacionais, é possível encontrar propostas de formação docente estruturada de forma linear e burocrática, em que o profissional não se vê envolvido, não identifica a real necessidade dessa formação, conduzindo este momento apenas para o campo teórico, não efetivando em suas práticas cotidianas da realidade escolar em que atua.

Tais questões reforçam a compreensão de que a formação de profissionais da educação esteve e ainda está sujeita à práticas reprodutivistas e de caráter homogeneizador. O reflexo dessa formação é uma escola que não corresponde à necessidade de todas as pessoas que nela estão envolvidas. E a realidade educacional exige uma formação mais humanizada, voltada para a compreensão do/a educador/a como sujeito no centro da discussão, considerando que todas as esferas de sua vida constituem seu processo de formação.

Nesse pensamento, compreende-se que ainda é possível perceber os limites da formação de professores no que tange as relações socioculturais desiguais, em muitas

situações, e muitas vezes contribuindo para exclusão dos grupos que não correspondem aos padrões dominantes.

O professor que antes se sentia “pronto” ao sair de sua formação inicial para a prática de suas atividades docentes, hoje precisa cada vez mais de conhecimento sobre seu trabalho e sobre si mesmo, sobre seu saber, seu fazer e seu saber fazer. Esta reflexão se faz importante também no coletivo para que o ambiente escolar possa refletir os resultados dessa formação e que o objetivo central de toda a discussão possa ser alcançado, qual seja uma educação que atenda as necessidades reais dos estudantes. Canen (2001) reforça esse caráter quando diz :

Reconhecer que a sociedade brasileira é multicultural significa compreender a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que a compõem. Entretanto, significa também constatar as desigualdades no acesso a bens econômicos e culturais por parte dos diferentes grupos em que determinantes de classe social, raça, gênero e diversidade cultural atuam de forma marcante. (CANEN, 2001, p. 207).

Este espaço se torna, então, seletivo e discriminatório. Nessa perspectiva, os que conseguem se adequar “aos padrões organizacionais” são inseridos no processo e os que não se adequam são excluídos e isso vai contra as especificidades do ser humano e fragiliza os desassistidos. Assim, quanto mais a escola se presta a reproduzir as condições de desigualdade, mais irá contribuir para a exclusão daqueles que mais necessitam. E quanto a isso, o professor em seu processo de formação deve buscar a superação de marcas e transgredir a ordem do sistema, como nos diz Freire (1996):

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos [...]. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que faço. (FREIRE, 1996, p. 103).

Compreende-se, pois, que educadores e educadoras estão diretamente envolvidos nesse cenário e têm por competência, no exercício da docência, enfrentar questões que se fazem urgentes, como a promoção de práticas que priorizem a convivência democrática em

sala de aula, que as diferenças não sejam problemas e sim oportunidades para o desenvolvimento, análise e ampliação do horizonte cultural dos alunos.

Têm-se ainda muitas barreiras à inserção da diversidade étnico-cultural no processo educativo, mesmo tendo-se a consciência da necessidade e importância desta discussão no espaço da escola, daí o desafio ser intenso na superação de marcas até então construídas sobre questões que envolvem pautas relativas à diversidade cultural, as quais foram pautadas em modelos excludentes, e a proposição de novas concepções e práticas de educação e de formação docente.

Proposições a partir das quais educadores e estudantes sejam reconhecidos como sujeitos socioculturais e como tal, envolvidos em processos complexos de valores, emoções, memórias, aprendizagens e cultura.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Ao contextualizar os alguns aspectos legais da educação brasileira sobre a diversidade étnico-racial e as implicações sobre a efetivação de práticas de inclusão dessa diversidade no dia-a-dia das escolas e salas de aula, uma questão importante observada foi a incorporação nesse cotidiano de uma forte presença da participação da população na luta por mudanças. Portanto, deve-se continuar essa luta por um novo momento, visto que houve mudanças significativas no aspecto legal, ainda persistem os desafios para a efetivação de práticas de inclusão que considerem as orientações legais e mais ainda, que atenda às demandas mais urgentes.

Observa-se que os conhecimentos adquiridos pelo professor em seu curso de formação inicial servem-lhe de base para iniciar sua profissão docente, porém, nem sempre o tem encorajado a assumir seu papel de intelectual transformador. Conforme Giroux (1997 Apud GIESTA 2005, p. 18), “mesmo ciente dessa realidade, grande parte dos docentes, ainda veem a formação como algo meramente burocrático, e por vezes acrítico, sendo suplantadas pelo cumprimento de programas curriculares”. Entende, então, que os cursos de formação de

professores, ao incluir na abordagem de seus conteúdos o caráter investigativo, podem auxiliar atuando como elemento facilitador do ensino como prática social no dia-a-dia da escola e nessa vertente os estimular a desvelarem em suas ações educativas representações e ideologias assumidas por eles. Dessa forma, é possível pensar que o processo educacional, de uma maneira mais ampla e profunda, pode contribuir para o avanço no papel principal dos/as educadores/as e realizar um trabalho competente em relação à diversidade étnico-racial.

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os/as educadores/as compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar.

Os estudos revelam ainda, que é possível novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. Nesse sentido, é preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não somente aos órgãos governamentais ou, ainda, aos desejos dos professores (por veze com pouca ou nenhuma formação). Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os diferentes processos e dimensões da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo do humano. É imprescindível identificar e combater o preconceito racial e toda forma de exclusão. Assim como é pungente que todos(as) os(as) educadores(as) digam não ao racismo para que juntos se promova o respeito mútuo e a possibilidade de se falar sobre as diferenças humanas agindo como mediadores no processo de transformação da escola, atuando contra toda forma de desigualdade.

Seguindo os pressupostos até aqui apresentados, podem-se tecer algumas considerações sobre a importância da formação inicial e continuada do professor. O que se observou vem reforçar de maneira significativa a importância da atuação desse profissional rumo

à construção de uma escola plural e democrática, e fundamentalmente que possa trabalhar por uma visão de educação voltada para a humanização e ainda que os estudos que articulem a formação continuada de professores à perspectivas multiculturais podem configurar-se como caminho a ser mais bem explorado, desafiador e instigante, de modo que contribua para propiciar, a pesquisadores e professores, processos de reflexão que permitam construir essa educação que se apresenta tão urgente em nossa sociedade e conseqüentemente, mais coadunada com a realidade sociocultural plural brasileira.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Lei n. 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17447&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17447&Itemid=817)>. Acesso em: 12 ago. 2016.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. "**Currículos, disciplinas escolares e culturas.**" Petrópolis: Vozes (2014).

CANDAU, Vera Maria. (Org). **Sociedade, Educação e Cultura(s):** Questões e Propostas. Petrópolis; R.J. Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. "**Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores.**" Magistério: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes (1997): 237-250.

CANEN, Ana. **Universos culturais e representações docentes:** subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. Educação & Sociedade, a. 22, n. 77, p. 207-227, Dez/2001.

\_\_\_\_\_. "**Formação de professores e diversidade cultural.**" Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

COELHO, Wilma da Nazaré Baía. **Igualdade e diferença na formação de professores.** Cronos, Natal,RN, v. 7,n. 2 p. 303-309,jul/Dez 2006.

FELDMANN, Marina Graziela; D'AGUA, Solange Vera Nunes de Lima. Escola e Inclusão Social: Relato de uma experiência. In: FELDMANN, Marina Graziela. (Org.) **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Senac São Paulo, 2009. p. 189-200.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural:** mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Relações Raciais**: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Superando o racismo na escola, 2ª Edição Revisada/Kabengele Munanga, org. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GIESTA, Nágila Caporlândia. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor**: moda ou valorização do saber docente?. Junqueira & marin editores, 224p.

GROFF, Paulo Vargas; PAGEL, Rogério. Multiculturalismo: Direitos das minorias na era da globalização. **Revista USCS-Direito**-ano X-n.16-jan./jun.2009

HALL, S. **Da disporá**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte/Brasília: UFMG/Representações da Unesco no Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **Identidades culturais na Pós-modernidade**. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTANA, Gisele dos Santos. Multiculturalismo: educação e miscigenação. In: FELDMANN, Marina Graziela. (Org.) **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac São Paulo, 2009. p. 51-70.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?**. EDUFBA, 2011.

VEIGA, Ilma Passos e Cristina d'Ávila(org). **Profissão Docente**: novos rumos, novas expectativas. 2º ed. Papirus, Campinas SP. 2012.