



ARTIGOS

Formação docente e relações étnico-raciais: reflexões no contexto da Lei nº 10.639/2003

Antonio de Assis Cruz Nunes

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

São Luís, Maranhão-BR

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5939-7706>

Luanda Martins Campos

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

São Luís, Maranhão-BR

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5742-3571>

Lucileide Martins Borges Ferreira

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

São Luís, Maranhão-BR

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2433-723>

RESUMO: O artigo trata sobre formação docente frente a implementação da Lei nº 10.639/2003 no interin de uma educação antirracista. O estudo inicia discorrendo sobre os caminhos para construção de uma identidade docente segundo autores e autoras, como: Imbernón (2011); Veiga (2012); Tardif (2014) e Gauthier, Martineau, Desbiens et al (2006). Em seguida, discorre sobre formação docente na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da interculturalidade. Assim, foram utilizados autores e autoras: Candau (2000); Duarte (1993); Fleuri (2003) e Munanga (2008). A pesquisa constatou que é possível ter uma formação docente que contemple uma educação antirracista à luz de enfoques críticos na perspectiva que atendam à da Lei nº 10.639/2003.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; relações étnico-raciais; lei nº 10.639/2003.

Teacher training and ethnic-racial relations: reflections in the context of Law nº. 10.639 / 2003

ABSTRACT: The article deals with teacher training regarding the implementation of Law 10.639 / 03 in the interin of an anti-racist education. The study begins by discussing the ways to build a teaching identity according to some authors, such as: Imbernón (2011); Veiga (2012); Tardif (2014) and Gauthier et al (2006). Then, it discusses teacher education from the perspective of the historical-cultural theory and interculturality. Thus, some authors were used: Candau (2000); Duarte (1993); Fleuri (2003) and Munanga (2008). The research found that it is possible to have a teacher education that includes an anti-racist education in the light of critical perspectives that meet the of Law No. 10.639 / 2003.

KEYWORDS: Teacher education; ethnic-racial relations; law no. 10.639/2003.

Educación para profesores y relaciones étnico-raciales: reflexiones en el contexto de la Ley n ° 10.639 / 2003

RESUMEN: El artículo trata sobre la formación de docentes con respecto a la implementación de la Ley 10.639 / 2003 en el marco de una educación antirracista. El estudio comienza discutiendo las formas de construir una identidad docente según los autores, tales como: Imbernón (2011); Veiga (2012); Tardif (2014) y Gauthier, Martineau, Desbiens et al (2006). Luego analiza la formación del profesorado desde la perspectiva de la teoría histórico-cultural y la interculturalidad. Por lo tanto, se utilizaron los autores: Candau (2000); Duarte (1993); Fleuri (2003) y Munanga (2008). La investigación encontró que es posible tener una formación docente que incluya una educación antirracista a la luz de los enfoques críticos desde la perspectiva que cumple con la Ley 10.639 / 2003.

PALABRAS-CLAVE: Formación docente; relaciones étnico-raciales; ley n ° 10.639 / 2003.

INTRODUÇÃO

A luta antirracista permeia nossas práticas educativas ao longo de toda história do Brasil mediante conquistas do movimento negro em favor da valorização, respeito e garantia de direitos à população negra, compreendendo a educação para as relações étnico-raciais numa perspectiva intercultural. A inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, apesar de estar presente nas pautas reivindicatórias desde a abolição da escravatura, só foi oficializada enquanto legislação educacional em 2003, com a Lei 10.639, alterando o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996 (BRASIL, 2004).

Conforme a Lei 10.639/2003, os conteúdos defendidos devem percorrer todo o currículo escolar, dialogando principalmente com as áreas das artes, literatura e história, o que configura seu caráter intercultural (BRASIL, 2004). Esta decisão trouxe diversas repercussões de âmbito político e metodológico para sua implementação, contudo, ainda há um longo caminho a percorrer por uma educação que cumpra, de forma sistemática, com os princípios explicitados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Neste Documento são apresentados princípios que fazem parte das determinações para uma educação antirracista e que servem de referência para a formação docente. São eles: “Consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações” (BRASIL, 2004, p.18-26).

A necessidade da discussão acerca da formação docente e sua atuação diante das mudanças sociais vem sendo discutida por diversos(as) autores(as), preocupados(as) sobremaneira, com a identidade profissional (TARDIF, 2014; CANDAU, 2012; PIMENTA, 1997). De forma geral, as pesquisas afirmam que a identidade docente não se faz em sua totalidade nos primeiros anos de formação, mas, inicia-se ali uma nova forma de pensar e agir do indivíduo na sociedade. Além disso, a identidade pessoal está intimamente ligada à identidade profissional e ambas influenciam em sua prática pedagógica (MUNANGA, 2008; SILVA, 2007; ZUBARAN E SILVA, 2012).

Munanga (2008, p. 63), problematiza “a formação de professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui no problema crucial”. Dessa forma, o modo como estes(as) educadores e educadoras em formação compreendem estes conceitos interferem em sua formação pessoal e em sua prática coletiva, pois são temas próximos à realidade escolar e que se tornam distantes por distanciar realidades diferenciadas.

Dado este enfoque, questionamos: Como a Lei nº 10.639/2003 pode contribuir na formação docente inicial e permanente em prol de uma educação antirracista?

Para tanto, o presente estudo tem o objetivo de descrever analiticamente a dicotomia existente entre formação da identidade docente e educação para as relações étnico-raciais, haja vista que evidenciamos distanciamento metodológico e político entre estes dois temas na organização curricular dos cursos de formação inicial docente.

Para a construção da pesquisa nos ancoramos, sobretudo, das seguintes fontes bibliográficas: Formação docente - Imbernón (2011), Nóvoa (1992), Pimenta (1997) e Tardif (2014); Relações Étnico-Raciais - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), Fleuri (2003), McLaren (1997), Munanga (2008) e Regis (2012).

Esperamos que nossa pesquisa possa trazer contribuições para o campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Conforme Imbernón (2011), o conhecimento relativo ao exercício da docência encontra-se fragmentado em diferentes momentos da formação. No primeiro momento, a experiência discente é acentuada como uma marca no fazer pedagógico derivada da época de sua escolarização. São os modelos e comportamentos de professores de uma dada época que são reproduzidos, e que podem se sobrepor à formação inicial. O segundo momento corresponde à socialização profissional (formação inicial específica). Este se configura na formação científica, voltada para aquisição dos conhecimentos específicos da docência. O terceiro momento é a vivência profissional (iniciação à docência) em que o(a) docente em formação se insere no contexto educativo e analisa sua formação científica diante de sua própria prática. O quarto momento é a formação permanente, que consiste em questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática.

Ainda sobre este último momento, Imbernón (2011, p. 61) afirma:

A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa.

Compreendemos que o conhecimento profissional básico (formação inicial) é considerado como conhecimento pedagógico comum, correspondendo ao primeiro momento de socialização, baseado em estereótipos e esquemas, que definem um conjunto de características da profissão docente. Então, a identidade do ser docente não se constrói num dado momento, mas se faz e se refaz ao longo de todo processo de profissionalização. Esse movimento de pensar e repensar, construir e reconstruir a prática se constitui na formação continuada docente porque são as indagações, as inquietações e as dúvidas que movem o desejo por novos conhecimentos.

Conforme Veiga (2012), a docência é uma atividade especializada porque se refere ao desempenho não só da função do ensino, mas de um conjunto de funções formativas que se tornam cada vez mais complexas em virtude do tempo, das condições de trabalho e das exigências sociais. Embora saibamos que durante muito tempo a docência tenha sido considerada como semiprofissão ou como ofício sem saberes devido às condições em que era exercida e do papel social que possuía. A profissão docente foi se constituindo ao longo do tempo tal como ocorre com o processo de construção da própria identidade.

Ainda Veiga (2012, p. 14) descreve:

Não há dúvida de que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência. Nesse sentido, por considerar a docência como uma atividade especializada, defendo sua importância no bojo da visão profissional. Assim, uma das características fundamentais gira em torno da docência como profissão, e isso se opõe a visão não profissional. A profissão é uma palavra de construção social. É uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. É produzida pelas ações dos atores sociais – no caso, os docentes. A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade.

Gauthier, Martineau, Desbiens et al (2006) destacam que durante muito tempo a profissão docente foi destituída da sua identidade (ofício sem saberes) em virtude do não reconhecimento da docência como profissão digna de saberes específicos. Corroboramos com os referidos autores quando afirmam que é necessário a valorização

do saber pedagógico desenvolvido em sala de aula como uma especificidade da ação docente, rompendo com crenças de que para ensinar basta conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, experiência e cultura.

A ação docente é dotada de uma complexidade, para a qual somente os requisitos, acima mencionados, não bastam. São necessários, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das Ciências da Educação, saberes da Tradição Pedagógica, saberes experienciais e, saberes da ação pedagógica, que correspondem aos saberes experienciais que se tornam públicos e são validados por meio de pesquisas, cujo cenário é a sala de aula (GAUTHIER, MARTINEAU, DESBIENS ET AL, 2006).

Os saberes definidos por Gauthier, Martineau, Desbiens et al (2006) que proveem de variadas fontes, são fundamentais para a constituição da identidade profissional docente, uma vez que são adquiridos ao longo da formação docente; vão se constituindo durante a prática por meio das reflexões e reconstruções da mesma.

Conforme pontuam Veiga (2012) e Nóvoa (1992), a identidade docente caracteriza-se como um lugar de lutas e conflitos, consiste no modo de ser e estar na profissão, sua construção é um processo coletivo, pois nenhum professor se torna professor sozinho fora do contexto das relações que estabelece com seus pares. A constituição da identidade é condição necessária para a profissionalização. Destacam-se três dimensões fundamentais no processo de construção da identidade profissional do professor: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional.

O desenvolvimento pessoal corresponde ao processo de construção de vida. O desenvolvimento profissional compreende a formação inicial, momento de apropriação dos fundamentos teóricos e das orientações para o exercício da docência; a prática do magistério, momento do tornar-se docente, do exercício competente do ato de ensinar e; conseqüentemente, a formação permanente. O desenvolvimento institucional corresponde aos investimentos da instituição para obtenção dos objetivos educacionais (NÓVOA, 1992).

De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) e Tardif (2014), o saber docente é social, pois não se faz para si mesmo, mas para o coletivo. A reflexão, a crítica e a pesquisa servem como ferramentas para o desenvolvimento profissional docente, pois esse tripé norteia a formação não só para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa. Contribui, também, para a transformação da realidade educacional a partir da reconstrução de saberes e quebra de paradigmas em torno de currículos monoculturais e eurocêntricos, discrepantes à realidade do povo brasileiro.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DA LEI Nº 10.639/2003

Candau (2000) evidencia o quanto a escola possui caráter monocultural, priorizando, em seus currículos uma cultura dominante e assimilacionista. Neste sentido, a resistência de grupos historicamente marginalizados, leva ao debate acerca do modelo educacional que temos em nossa sociedade e do papel social, político, histórico e cultural dos grupos que a compõe. Neste sentido, os conflitos surgem como força motriz para a reconstrução dos currículos e práticas escolares. Percebemos a necessidade de interagir, reconstruir e dialogar com as culturas que convivem neste espaço social, concebendo assim, um diálogo intercultural que objetiva "superar de vez a assimilação e a coexistência passiva de uma diversidade de culturas para desenvolver a autoestima, assim como o respeito e a compreensão aos outros" (FLEURI, 2003, p. 47).

A interculturalidade aborda também a reestruturação do currículo da formação docente inicial com vistas a promover um diálogo crítico e transformador da realidade. Em se tratando de educação para as relações étnico-raciais,

esta interculturalidade propõe, além do diálogo crítico e transformador, o rompimento do autoconceito que hierarquiza, segrega e estereotipa. Dessa forma, concordamos com Silva (2007, p.491): “Aprendemos a nos situar na sociedade, bem como ensinamos a outros e outras menos experientes, por meio de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem modificar”.

Segundo McLaren (1997), a diferença é uma construção histórica, cultural e política presente na dinâmica social. É impossível pensarmos que somos todos iguais, mas também é necessário que pensemos nas necessidades comuns a todos os grupos sociais. É no diálogo, nas inter-relações entre as culturas que podemos refletir e atender a todas as especificidades presentes no contexto.

Conforme Régis (2012), a instrumentalização pedagógica é o maior anseio de quem atua em sala de aula. Na década de 1990 as pesquisas acadêmicas faziam análise das políticas públicas para a população negra. Ao final desta década, as pesquisas vão se aprofundando para a reflexão e exigências em torno da legislação para a educação nacional. Com a promulgação da Lei nº 10.639 em 2003, algumas pesquisas já a utilizam como objeto de estudo e, somente a partir de 2006, começam a ter pesquisas que relacionam a teoria à prática de ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.

Silva (2007) afirma que a presença da diversidade na literatura afrodescendente nacional contribui para o aprofundamento das discussões em torno da reformulação dos currículos da formação docente inicial. Entretanto, não cabe somente a fundamentação teórica e referências bibliográficas específicas à temática. Os entraves políticos e ideológicos permanecem nas decisões curriculares, secundarizando e distanciando a formação inicial da formação para a educação das relações étnico-raciais.

Ainda a referida autora destaca:

As dificuldades para implantação dessas políticas curriculares assim como a estabelecida no art. 26º da Lei 9.394/1996, por força da Lei 10.639/2003, se devem muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos (SILVA, 2007, p. 500).

Estamos falando de um currículo que foi silenciado, por séculos, na universidade e que precisa expor sua responsabilidade em relação às políticas de reparações em torno de conceitos e teorias construídas e disseminadas no espaço acadêmico. Além disso, precisa permitir o acesso às discussões que valorizam a historicidade, cultura e cientificidade da população negra africana e afrodescendente. Segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é função das instituições de ensino superior fomentar, estimular e contribuir com pesquisas que contribuam com a temática, principalmente nos cursos de formação de professores (BRASIL, 2009).

A formação docente para aplicabilidade da Lei 10.639/2003 é prevista nas Diretrizes e no Plano Nacional para Implementação da Lei em questão, traçando metas, objetivos e conteúdos para uma formação contextualizada e significativa. Para tanto, professores e professoras, sobretudo da escola pública, primeiramente necessitam se perceber profissionais da educação em uma realidade majoritariamente afrodescendente e que esta especificidade também faz parte de sua historicidade pessoal. A falta de reconhecimento de si e do outro interfere nas relações e no resultado social dentro do processo de aprendizagem (MUNANGA, 2008).

O contexto histórico, político e cultural em que esta relação se dinamiza deve fazer parte dos debates no cerne da formação docente e não somente em situações empíricas. Contudo, a prática docente reflexiva necessita fazer da aprendizagem um momento dialético em favor de uma construção social pautada nas várias visões, entendimentos das lutas por reparações e na busca pela identidade individual e coletiva. Precisamos repensar a “construção de currículos que não silenciem sobre a diversidade étnico-cultural e que expressem, sem estereótipos e preconceitos, as contribuições e visões de mundo dos diferentes grupos étnico-raciais” (ZUBARAN E SILVA, 2012, p. 134).

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a concepção histórico-social do ser humano, e consequentemente a formação da individualidade humana, envolve a definição de categorias que explicam a dinâmica do processo, dentre elas, destacamos a objetivação e a apropriação, que são formas pelas quais o ser humano se autoconstrói ao longo da história; a humanização e alienação, as quais expressam como a objetivação e a apropriação têm se realizado no interior das relações sociais; gênero humano, resultado da história social humana e; individualidade para si, que expressa a busca de superação do caráter espontâneo e natural com que sua individualidade resulta da síntese de inúmeras relações sociais, ou seja, é a não passividade do ser concreto (DUARTE, 1993).

Segundo Duarte (2001), a espécie humana é uma categoria biológica, na medida em que os caracteres humanos são herdados por meio de heranças genéticas, da mesma forma como em qualquer espécie animal. Esse desenvolvimento da espécie é chamado de hominização, que seria o processo de seleção e adaptação do indivíduo ao meio físico-social que se desenvolveu até a evolução do homo sapiens.

Com o desenvolvimento do estágio evolutivo do indivíduo, começa-se a ter alterações no binômio homem-natureza. Antes, a base biológica era quem determinava profundamente a relação indivíduo-natureza, mas com o decorrer do tempo e com a evolução, os indivíduos humanos passam a ser condicionados pelas relações humanas mediadas pela história. Não que a base biológica seja descartada, mas ela passa a ser uma das condições para que o indivíduo se desenvolva na mediação das condições de seu tempo e de seu espaço na perspectiva de uma intencionalidade consciente.

Sobre esse aspecto, Duarte (1993, p. 101-102) diz:

...através da evolução biológica, as espécies humanas foram se desenvolvendo, passando pelo processo de seleção natural, até que, num certo momento, passou a existir a base biológica necessária para que a vida coletiva humana atingisse formas de organização que passassem a se constituir na mediação fundamental entre o homem e a natureza, deixando assim para trás o estágio no qual a sobrevivência da espécie dependia da relação adaptativa com o meio ambiente.

Nesse contexto, o indivíduo assume uma natureza de gênero humano. Duarte (1993, p.103) assinala que:

O gênero humano tem uma existência objetiva, justamente nas objetivações produzidas pela atividade social. A objetividade do gênero humano é diferente da objetividade da espécie humana e a diferença reside justamente no fato de que o gênero humano possui uma objetividade social e histórica.

Assim, compreender o indivíduo a partir desta concepção está para além de explicar porque os indivíduos são desta ou daquela maneira, considera também o que o indivíduo pode se tornar (as possibilidades) e, requer “a formação de um posicionamento sobre o caráter humanizador ou alienador do conteúdo” (DUARTE, 1993, p.20).

Na perspectiva de extrapolar a categoria espécie humana e situar-se na categoria gênero humano, consideramos que o Parecer nº 03/2004, no tópico Questões Introdutórias, enfatiza:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (BRASIL, 2004, p.12).

Fica evidente o caráter histórico-social de reconhecimento do ser humano como agente que produz e sofre mudanças nas relações sociorraciais. Se considerarmos que a população negra, historicamente, tem sido retratada somente na condição de escravizada, e mesmo após o período escravista continuou sendo representada nos papéis subalternos, construindo um imaginário social de incapacidade de ascendência, precisamos construir práticas que desconstruam as relações discriminatórias reproduzidas nos conteúdos escolares.

Consideramos, também que a Resolução Nº 01/2004 se insere na perspectiva do gênero humano, haja vista que em seus artigos e parágrafos pairam a possibilidade da objetividade social e histórica do eterno devir dialético humano. À guisa de exemplo, no artigo 3º da Resolução Nº 01/2004 referente à formação de professores, sinaliza para as instituições de ensino por meio dos diferentes agentes responsáveis pelo processo formativo, a responsabilidade da implementação da Lei nº 10.639/2003. Eis:

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004, p.1).

Ainda na Resolução Nº 01/2004, no parágrafo 2º, o texto contempla o papel do serviço das coordenações pedagógica, enquanto uma instância que pode contribuir no processo de formação continuada ou permanente, haja vista que na maioria dos cursos de formação inicial não tem sido inseridas as discussões sobre a educação para as relações étnico-raciais em suas matrizes curriculares. Dessa forma, a formação permanente poderá suprir essas lacunas da formação inicial. Vejamos o que prescreve o parágrafo 2º da referida Resolução: “As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2004, p.2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este breve debate em torno da formação da identidade profissional docente para a educação das relações étnico-raciais serviu para reafirmarmos nossas bases teóricas em torno da luta antirracista na educação brasileira, tendo a formação inicial de professores como aspecto fundamental para a quebra de paradigmas discriminatórios e segregacionistas a partir da reformulação curricular.

Conforme mencionamos, muito do que conquistamos enquanto políticas de ações afirmativas se deu através de embates políticos e ideológicos impulsionados pela necessidade de liberdade do trabalho escravo até as políticas de reparações como as cotas e direito à terra. A educação antirracista perpassa por tudo isso e precisa estar garantida conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Ensejamos não só a continuidade do debate em torno de propostas curriculares para a formação docente voltada para as relações étnico-raciais, mas também a ampliação das políticas reparatórias para a população negra, colocando a educação antirracista como um pilar para a equidade social que valorize o debate intercultural.

Devemos compreender que toda historicidade é uma atividade social humana e que contribui para a construção de uma individualidade, sendo assim, a relação formação docente e educação para as relações étnico-raciais deve contribuir para todos os envolvidos na construção social, sobretudo para a população negra, que há tenros anos ficaram marginalizados dos direitos sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília/DF: SEPPIR/MEC. 2004

BRASIL. *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 02 abr 2019.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Reinventar a escola*. 4ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes. 2000

DUARTE, Newton. *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski*. 3. ed. Campinas (São Paulo): Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. *A Individualidade para Si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas (São Paulo): Autores Associados, 1993.

FLEURI, Reinaldo Mathias. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*. N.23. P.16-35. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200003&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 02 abr 2019.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9ª Ed. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2ª ed. Brasília: MEC, 2008.

NÓVOA, Antonio. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista Nuances*, vol. III; setembro de 1997.

RAMALHO, Betania Leite, NUÑEZ, Isauro Beltrán, GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REGIS, Kátia. *Relações etnicorraciais e currículos escolares*. Análises das teses e dissertações em educação. São Luís: EDUFMA, 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Revista Educação*. Porto Alegre/RS. Ano XXX. N. 3 (63). P 489-506. Set./Dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2745/2092>>. Acesso em 02 abr 2019.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, D'ÁVILA, Cristina (orgs). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2012.

ZUBARAN, Maria Angélica; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Interloquções sobre estudos afro-brasileiros: Pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. *Currículo sem Fronteiras*. v.12. n.1, pp. 130-140. Jan/Abr 2012. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em 02 abr 2019.

NUNES, A. A. C.; CAMPOS, L. M.; FERREIRA, L. M. B.;
Formação docente e relações étnico-raciais: reflexões no contexto da Lei nº 10.639/2003
Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores
Vol. 11, nº. 22 (p. 21-30) 31 dez. 2019