

Educação para Diversidade Étnico-Racial: um estudo com professores de duas Escolas Estaduais em Taperoá-BA

Rafael Conceição dos Santos¹ 

Universidade do Sudoeste da Bahia, Bahia, Brasil

Resumo

O presente artigo, é resultado de um estudo realizado com professores(as) da educação básica das escolas estaduais Doutor Antônio Balbino e Estela Aleluia Guimarães no município de Taperoá-Bahia. A investigação apresentou por objetivo; realizar uma análise comparativa sobre as relações étnico-raciais nas práticas escolares das referidas escolas, como também, os olhares dos docentes sobre os saberes que entrelaçam o campo epistemológico étnico-racial. O público participante foi constituído por dez professores(as) que atuavam no turno vespertino destes espaços educativos, para os levantamentos dos dados utilizou-se a entrevista semiestruturada, constituindo-se de uma pesquisa de natureza qualitativa. Ademais, a discussão aqui presente, pretende refletir sobre as ações educativas das instituições de ensino, buscando também compreender a importância da formação do professor, para o desenvolver de práticas educativas de valorização à diferença.

Palavras-chave: Educação. Professores. Relações Étnico-raciais. Diferença.

Education for Ethnic-Racial Diversity: a study with teachers from two State Schools in Taperoá-BA

Abstract

This article is the result of a study carried out with teachers of basic education from the state schools Doutor Antônio Balbino and Estela Aleluia Guimarães in the municipality of Taperoá-Bahia. The research presented by objective; carry out a comparative analysis of racial-ethnic relations in school practices in schools, as well as the views of teachers on the knowledge that intertwines the ethnic-racial epistemological field. The participating public was made up of ten teachers (as) who worked in the afternoon shift of these educational spaces. To survey the data, a semi-structured interview was used, constituting a qualitative research. In addition, the discussion here is intended to reflect on the educational actions of educational institutions, also seeking to understand the importance of teacher training, to develop educational practices that value difference.

Keywords: Education. Teachers. Ethnic-racial Relations. Difference.

1 Introdução

A educação brasileira é marcada por diversos enfrentamentos de lutas e resistências na demarcação e construção de um modelo de educação voltado à equidade, respeito e valorização da diversidade étnico-racial. Neste cenário, as

populações negras e os povos indígenas, nas últimas décadas, vêm conquistando de forma árdua o seu espaço na educação através dos movimentos de lutas e ações afirmativas que têm possibilitado a muitos negros, afrodescendentes e indígenas o acesso às universidades, como também a solidificação das políticas públicas educacionais, como a lei 10.629/03 e a lei 11.645/08, que ao longo de quase duas décadas têm defendido a urgência e a obrigatoriedade do ensino da história e cultura negra e indígena nos espaços escolares.

Em diversas sociedades do mundo ocidental, à estrutura da educação formal foi atribuída a responsabilidade de promover um modelo homogeneizado de cultura que representasse os membros participantes de uma nação. Nesta perspectiva, a escola tem sido concebida como um instrumento responsável na concretização desta ideologia de projeto, conforme afirma Guimarães (2012). O autor aponta que as desigualdades no campo social e educacional são estruturas de organização que se reproduzem e se mantêm hierarquizadas de modo duradouro, produzindo ações de reprodução que constitui a cristalização de uma invenção social, que Silva (2004) classifica como uma ideologia da inferiorização do negro.

O fator da cor e origem racial, ao longo das décadas, tem possibilitado uma série de desigualdades que refletem diretamente na qualidade de vida e no acesso à educação (MENEZES, 2007). Schwarcz (2012) argumenta que, no Brasil, se manifesta um modelo de implícito de racismo que se silencia por trás de um ideal de igualdade categorizando o racismo a uma manifestação da esfera privada. Unanimes as autoras Silva (2004) e Schwarcz (2012), a raça é interpretada como peça motriz que identifica pessoas e situações, o ideal racial demarca fronteiras de inclusão e exclusão aos bens simbólicos.

Guimarães (2012) esclarece que o Brasil nos anos 70 vivenciou uma série de organizações e movimentos sociais e antirracistas, instrumentos eficazes na luta por igualdade, reconstruindo a identidade do povo negro por séculos silenciada. Gonçalves (2011) afirma que estas instituições negras se desempenhavam na priorização da educação, fundando escolas e promovendo formação identitária e política; um movimento de luta por ações afirmativas.

Nesta direção, em 2003, foi implementado no ensino brasileiro através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE), a obrigatoriedade e cumprimento nos setores de educação públicos e particulares, a efetivação de lei 10.639/03, para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2008 a lei 11.645/08 incluindo a História Indígena, tendo como premissa a valorização da diversidade étnico-racial e o resgate da história negra, africana, afro-brasileira e indígena (GOMES, 2011).

Essas legislações buscam demarcar a inclusão desses saberes nos currículos escolares, no direcionamento de desconstruir os estereótipos legitimados sobre os negros e indígenas conforme aponta Pereira et al. (2019). A educação das relações étnico-raciais busca viabilizar e reparar as desigualdades no âmbito educacional, político, social e econômico sofrido pelos negros e indígenas, como também estabelecer o respeito a diversidade, valorizando a história e a cultura destes povos, reconhecendo as diversas contribuições na formação do país enquanto projeto de nação (BRASIL, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas às Relações Étnico-raciais buscam promover princípios, tais como: formação política e histórica da diversidade; formação das identidades o combate a privação de direitos; apoio pedagógico a professores e gestores para a elaboração de planos, projetos, conteúdos e métodos de ensino com o foco a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e as Relações Étnico-raciais, e a oferta de formação continuada de professores (BRASIL, 2013). Para Silva (2011), a educação deve ser direcionada a formação e efetivação de uma consciência histórica e política como o fortalecimento das identidades e o combate a todas as formas de discriminação e do racismo.

A implementação das diretrizes curriculares para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena produziu novos desafios aos educadores brasileiros visando não somente o trabalho com os conteúdos voltados a essa proposta, no cumprimento da proposta pedagógica escolar. Para tanto, busca viabilizar uma formação educacional crítica na promoção e formação da identidade. Para Mattos e Abreu (2012), é importante chamar a atenção que o papel do professor não consiste apenas em apresentar conceitos históricos presente no livro

didático, mas, a construção de um debate crítico, o que exige deste um aprofundamento teórico e prático e uma ação reflexiva frente as mais variadas formas de desigualdade que possam existir no espaço escolar.

2 Metodologia

4 O presente material é oriundo da pesquisa de conclusão do curso da pós-graduação em Relações Étnico-raciais. O trabalho é resultado de estudo comparativo realizado em duas escolas estaduais no município de Taperoá-Ba. Esta pesquisa apresenta uma natureza qualitativa, e objetivou analisar o lugar das relações étnico-raciais no contexto escolar e as práticas educativas, buscando entender como os professores(as) compreendem as questões que envolvem o universo étnico-racial e a importância desse debate no espaço escolar em que atuam. O universo pesquisado foram: Colégio Estadual Estela Aleluia Guimarães (CEEAG) e Colégio Estadual Antônio Balbino (CEAB), ambas localizadas na sede da cidade. Os sujeitos da pesquisa foram os professores(as)¹ que lecionavam no turno vespertino, os respondentes não foram identificados na pesquisa, posto que a investigação prezou pelo anonimato.

O instrumento escolhido para a coleta de dados, foi o recurso do questionário e entrevista semiestruturada. Neste sentido, foram aplicados questionários aos docentes com questões discursivas e fechadas, e também realizadas entrevistas orais. O público, foram dezesseis professores sendo oito do CEAB e outro do CEEAG. Após o período do levantamento dos dados em campo, iniciou-se o tratamento das informações coletadas, apresentado como resultado da pesquisa, a escrita deste artigo.

3 Olhares dos professores sobre as relações étnico-raciais

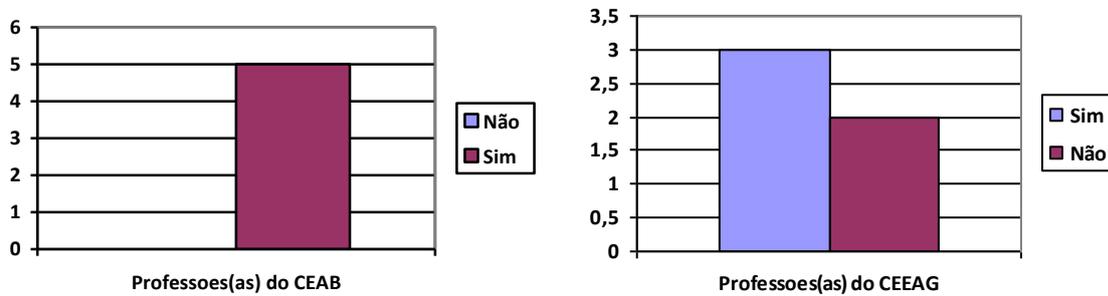
Buscando compreender o lugar pertencente as relações étnico-raciais na organicidade escolar das instituições alvo deste estudo, abaixo será discutido de

¹ Sobre os resultados apresentados da entrevista, os questionários foram aplicados com dezesseis professores, sendo oito do CEAB e oito do CEEAG. Na devolutiva, apenas cinco professores de cada instituição entregaram os questionários, somando ao total dez questionários respondidos.

forma breve, os resultados levantados no percurso das entrevistas com os professores(as), que lecionavam no turno vespertino dos CEAB e CEEAG, ambos locados na sede do município de Taperoá-BA.

Pergunta 01: A escola oferta alguma disciplina ou atividade específica que trabalha com as questões Étnico-raciais?

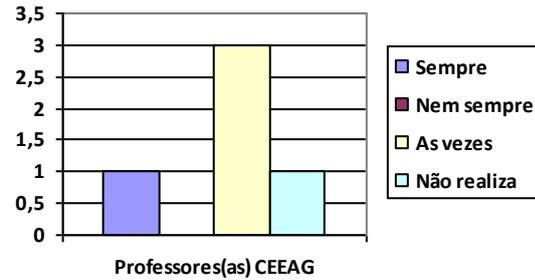
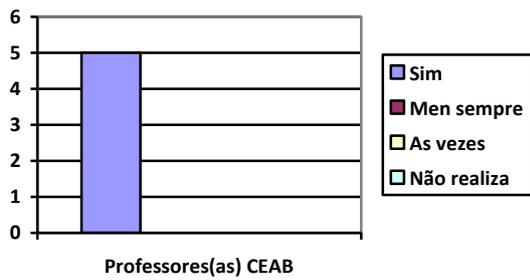
5



Essa primeira série de gráficos buscou identificar se as instituições ofertavam alguma modalidade de disciplina específica que trabalhasse com as questões étnico-raciais. No gráfico que se refere ao CEAB, todos os professores entrevistados responderam que existe uma disciplina específica no currículo da escola, intitulada de Identidade e Cultura. Tal componente é qualificado como eixo transversal, sendo trabalho especificamente nas turmas do sétimo e oitavo ano. Os docentes entrevistados sinalizaram que os outros professores(as) também trabalham com as temáticas raciais em pequenos projetos interdisciplinares como o projeto *O dia da Consciência Negra* (20 de novembro).

Na análise do gráfico referente ao CEEAG, três dos cinco professores entrevistados asseguram que existem atividades específicas que trabalham com a temática. Em oposição dois dos cinco professores afirmaram não existir um componente curricular ou atividade que trabalhasse com as questões raciais. Em conversa com os professores(as) todos afirmaram realente não haver uma disciplina em específico, mas, asseguram que trabalham alguns conteúdos em pequenos projetos internos como o projeto 20 de novembro.

Pergunta 02: A escola realiza algum trabalho sobre as datas comemorativas voltada ao povo negro, como o 13 de maio e o 20 de novembro?



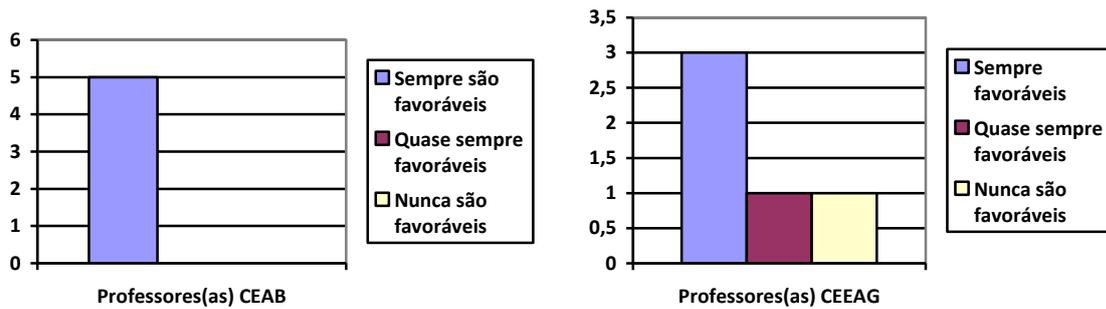
6

Esse segundo conjunto de gráficos buscou identificar se as instituições desenvolviam atividades voltadas as datas comemorativas que celebram as conquistas do povo negro, como o 13 de maio e 20 de novembro. Observando o resultado do gráfico do CEAB, os professores foram unânimes assegurando que a escola desenvolve atividades nessas respectivas datas.

O Gráfico do CEEAG apresenta uma pequena variação nas respostas dos professores(as). No ponto em azul, sinalizando a opção (sempre), apresenta uma afirmação mostrando haver as comemorações das respectivas datas. Seguidamente, apresenta-se três afirmações sinalizando a opção (as vezes) representado pela cor cinza, demonstrando conforme a resposta dos entrevistados que nem sempre a escola realiza atividades voltados às datas. Por fim, temos a opção (nunca) representada pela cor amarela, em que apenas um dos educadores assegura que a instituição não realiza nenhuma forma de atividade nas respectivas datas.

Realizando um paralelo entre as duas instituições, nota-se que o CEAB realiza com frequência atividades nessas datas. Nos resultados apresentados pelo CEEAG, realizando uma análise comparativa entre o ponto (*sempre*, 01) e o (*as vezes*, 03) temos um resultado somatório de 04 docentes assegurando que são realizadas estas atividades, mas não na mesma frequência que o CEAB. Apesar disso, nota-se a disposição da instituição CEEAG em realizar essas atividades, fato que pode ser percebido como um ponto positivo. Pode-se, então, chegar à seguinte conclusão: que a instituição realiza algumas atividades internas, sendo uma ação importante, como uma porta de entrada para o debate étnico-racial.

Pergunta 03: O corpo pedagógico e docente apresenta-se favorável às discussões voltadas as temáticas Étnico-raciais?



Nesta análise dos gráficos, este ponto buscou perceber como o corpo pedagógico da instituição direção, coordenação pedagógica e professores se apresentam favoráveis ou não, com relação às discussões que envolvem o universo étnico-racial. Os dados presentes no gráfico do CEAB, demonstraram que tanto o corpo pedagógico como o docente se apresentam sempre favoráveis às questões étnico-raciais, informação que pode ser confirmada nos gráficos anteriores. Isso demonstra uma responsabilidade por parte da instituição pela valorização da diversidade étnico-racial em seu entorno, proporcionando conhecimentos e posturas pedagógicas que valorizam a história e a cultura negra.

Os resultados que constituem o gráfico do CEEAG demonstram uma pequena variação de respostas. A primeira coluna do gráfico em cor azul faz referência a opção (sempre favoráveis), apresenta uma colocação onde três dos cinco professores(as) entrevistados afirmaram que o corpo pedagógico e docente se apresentam favoráveis as questões étnico-raciais. A segunda coluna em laranja um professor(a) afirmou a opção (quase sempre) e por último, um professor(a) a opção (nunca são favoráveis), destacado em cor cinza no gráfico. Em linhas gerais, a instituição CEEAG, apresenta um resultado satisfatório com relação ao contexto das relações étnico-raciais, onde a maioria dos docentes asseguram serem sempre favoráveis.

Com referência as duas instituições, os gráficos demonstraram resultados satisfatórios com relação a temática étnico-racial nesses espaços. Mas, é necessário realizar uma pequena ressalva sobre as duas instituições e suas peculiaridades; I) são instituições que atendem grupos educacionais diferentes, o CEAB é uma

instituição que trabalha que o ensino do fundamental II do 6º ao 9º ano, e o CEEAG é a única instituição presente no município que trabalha exclusivamente com o ensino médio na do 1º ao 3º ano na cidade; II) é importante levar em consideração os enfoques curriculares das duas escolas por apresentarem viés formativos distintos, como as dinâmicas presentes nesses espaços.

3.1 A formação de professores para as Relações Étnico-raciais: caminhos e possibilidades para uma pedagogia da diferença

O debate sobre a formação de professores no campo das relações étnico-raciais tem adquirido notoriedade nas produções acadêmicas nos últimos anos, no que visa compreender como as políticas públicas e as práticas educativas desenvolvidas nos interiores das escolas brasileiras tem dialogado com a diversidade étnico-racial, e quais tem sido as ações tomadas no enfrentamento das desigualdades e do racismo na educação.

Conforme Silva (2004), a representatividade do negro no Brasil, foi construída ao longo da história de modo estereotipado vinculando a imagem do ser negro a figura do escravo, assumindo papéis na estrutura social de subalternidade. Na educação, a população negra e afrodescendente, sempre estiveram as margens do sistema educacional apresentado por consequência, os piores índices de aprendizagem.

Com o início das reformas curriculares no ano de 1990, a população negra intensificou a luta por representatividade política e a educação passa a ser configurada como um espaço de disputa e quebra da hegemonia curricular. Neste sentido, pensar as políticas curriculares para a educação, é pensar o currículo e os saberes escolares (SILVA; MOREIRA, 2019). É nesse contexto que pela primeira vez são inseridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) temas direcionados a diversidade brasileira, reconhecendo ainda que de modo incipiente a diversidade e a diferença das identidades que constitui o Brasil enquanto projeto de país.

A partir das demandas da redemocratização educacional e curricular, a formação de professores tornou-se um espaço de importância, para pensar e

compreender como são construídos os saberes e as práticas escolares e como estas refletem na formação dos sujeitos sociais (RIOS; SILVA; SILVA, 2020). Nesta direção, nos últimos anos as mudanças ocasionadas na esfera educacional, tem exigido cada vez mais dos processos formativos dos educadores, saberes epistemológicos contextualizados com as realidades educacionais locais.

Em 2003, no governo do presidente Lula, foi aprovada a Lei de 10.639/03 em 2008 a Lei 11.645/08, que assegura a obrigatoriedade do ensino de História e cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas públicas e particulares. Conforme Gomes (2011), a partir de 2004, foi instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), para as Relações Étnico-raciais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-raciais têm buscado promover princípios tais como: formação política e histórica da diversidade; formação das identidades e o combate a privação de direitos; apoio pedagógico a professores e gestores para a elaboração de planos, projetos, conteúdos e métodos de ensino com o foco a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e as Relações Étnico-raciais, e a oferta de formação continuada de professores (BRASIL, 2013).

Para Mattos e Abreu (2012), a implementação das diretrizes curriculares, provocou novos desafios aos educadores brasileiros, no que visa não somente ao trabalho com conteúdo didático voltado a temática, no entanto, busca também, viabilizar uma formação educacional crítica para a formação identitária dos seus educandos. Em concordância com Jesus (2010), a medida em que a educação abrange novos modelos de saberes e conhecimentos, o trabalho docente demanda novas alternativas de atuação, o que por sua vez, exige dos órgãos educacionais a incorporação de novas fazes de formação profissional.

No percurso da entrevista com os professores(as), foi levanta a seguinte pergunta: quais as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes para trabalhar com as questões raciais? Os docentes ressaltaram em suas falas: a ocorrência de uma volatilidade dos temas, por serem conteúdos que estão sempre em processo de mudança e atualização; falta de escolha de métodos didáticos que atendessem a temática; falta de priorização destes conteúdos no currículo e também apontaram a

necessidade de formação continuada, como também, o preconceito com temas que envolvem a cultura negra.

Gomes (2012) chama a atenção, esclarecendo que, apesar das bases legais e os documentos normativos para a oferta do ensino das relações étnico-raciais na escola básica, como nos centros de formação de professores, no contexto atual, em inúmeros espaços de formação de professores esses saberes permanecem silenciados nos currículos, desta maneira, o debate da diversidade racial na formação de professores(as) se insere em uma zona de conflito. Conforme aponta Rios, Silva e Silva (2020), os poucos investimentos das redes de formação, como também dos centros de ensino na oferta de cursos de aperfeiçoamento aos professores voltados a diversidade étnico-racial, impossibilitam a viabilidade de novos avanços pedagógicos, questões estas que tem ficado a cargo dos docentes que de algum modo apresentam relações de vivencias cotidianas e/ou afinidades com esses saberes.

Entendendo a priori a escola como uma instituição social, um lugar de exercício democrático. Guedes (2021), esclarece que o Projeto Político Pedagógico (PPP), é o instrumento que direciona o planejamento, metas e resultados escolares, construído na coletividade democrática. Neste sentido, o PPP deve estar a serviço da escola na garantia da atividade democrática dos sujeitos envolvidos (direção, coordenação, docentes, estudantes, comunidade civil), intercalando as diferentes arrumações de identidades, diferenças e conhecimentos tantos escolares quanto os que partem das realidades locais não oriundas do ambiente escolar. Logo, se faz urgente repensar os ordenamentos curriculares.

O currículo é estabelecido como o esqueleto de sustentação dos esforços pedagógicos e o espaço central de toda ação educativa, ele define as experiências que envolvem a educação e a prática pedagógica, criando pontes entre o conhecimento e as relações sociais (MOREIRA; CANDAU, 2008). Arroyo (2008) assegura que o currículo é configurado numa estruturação lógica e simbólica na construção dos alunos protótipos. O autor apropria-se do termo protótipo, no sentido de exemplificar que a escola idealiza um formato de aluno e o currículo é o instrumento utilizado nessa concretização, nesse sentido, o currículo reproduz

estereótipos e hierarquias sociais e raciais. “As organizações do currículo têm sido a forma em que os protótipos legitimados tanto docentes quanto de alunos foram desenhados e são reproduzidos” (ARROYO, 2008, p. 22). Como esclarece o autor, o ordenamento curricular não é constituído na neutralidade, corresponde a uma representação de sociedade.

11 A escola por meio da produção curricular define e legitima as práticas educativas de integração e marginalização. O currículo é resultado da disputa e legitimação de poder e saberes, é produtor de significados e produção cultural, através do uso da linguagem (LOPES; MACEDO, 2011). Para Santos e Moreira (2019), a comunicação pedagógica é veiculadora de modelos e ações de atuação docente, o que por sua vez produz discursos e modelos de padrões de comportamento.

O discurso pedagógico apresenta como fundamento estrutural; a produção, recontextualização e transmissão. A ideia do discurso tomado como oficial, é entrelaçado por redes de relações que vai desde a conjuntura macro ao micro, refletindo no ambiente da sala de aula (SANTOS; MOREIRA, 2019). A prática educativa é conceituada como atividade social que abarca valores e comportamentos, uma relação sujeito-sociedade, os sujeitos carregam em si mesmos as características e os símbolos dos espaços aos quais estão vinculados, de acordo com Crusoé, Moreira e Pina (2014).

O currículo deve ser tomado como centro para pensar a formação do professor. Nele estão imbricados os saberes epistemológicos, metodológicos e políticos, o currículo é formador de práticas de ensino, logo, este vai além da construção cognitiva dos saberes, ele é a construção do sujeito histórico (JESUS, 2010). As ações curriculares transcendem o lugar dos documentos e normas, adquire corporeidade nos espaços formais e sociais interligando conhecimentos, saberes e práticas culturais, o que reflete na prática docente, Santos; Moreira (2019).

Souza e Modl (2016) definem a formação docente como uma linguagem, perpassada pelos saberes e práticas discursivas construindo e reelaborando os conhecimentos e discursos didáticos, docentes e pedagógicos. Nessa perspectiva à

docência migra de espaço de passividade, passando a produzir uma postura mais ativa, à uma dimensão política e epistemológica.

Essa reflexão se volta para a formação de professores/as por ser a profissão docente exercida no ambiente privilegiado de educação formal, aquela encarregada de abordar sistematicamente a formação tanto do ponto de vista intelectual, quanto atitudinal de gerações sucessivas e a forma de viver e encarar as diferenças em sociedade construídas pela diversidade, em um tempo em que as mudanças exigem de todos/as uma adaptabilidade que supõe preparação intelectual, moral e também emocional (JESUS, 2010, p. 67).

12

Para Jesus (2010), o currículo para a formação inicial e continuada do professor, deve ser idealizado como o local de coalizão das culturas valorizando as diferenças, promovendo justiça social e equidade. Desta maneira, a formação de professores(as) deve estar direcionada a autonomia docente como para os seus educandos, entre o sujeito pessoal e coletivo.

Mencionado na entrevista sobre ser importante a escola trabalhar com as questões voltadas a diversidade ético-racial. Os professores(as) formam unânimes em suas colocações, afirmando ser de suma importância o trato desses temas na escola, como veremos abaixo as falas de alguns professores(as):

Sim. Trabalhar essas questões são imprescindíveis no processo do ensino aprendizagem, mas contemplando as diferenças étnicas e a importância de todas as etnias de igual forma incentivando o amor e o respeito ao próximo. (professor(a) 01)

Sim. Uma vez que a escola é um espaço de formação de opinião, bem como é dada a importância a origem étnica dos envolvidos, uma vez que somos miscigenados é necessário a ideia de pertencimento capaz de dialogar sobre o valor identitário. (professor(a) 02)

Com certeza. Há muitas razões que justificam entre elas o próprio passado escravista que fundamenta grande parte das relações de desigualdades sociais no Brasil. É importante problematizar as relações ético-raciais na sala de aula, no sentido de desnaturalizar as hierarquias sociais e raciais, enfim, as injustiças da sociedade brasileira. (professor(a) 03)

Nos relatos dos docentes, é perceptível a defesa e a demanda do trato desses temas com os estudantes, como via a combater as desigualdades históricas e a desnaturalizar as práticas raciais e as injustiças que vivenciam diariamente os povos negros no país. Neste caminho, a escola torna-se um espaço de privilégio na

desconstrução desses estenótipos, como destaca Professor(a) 01: “sim. Trabalhar essas questões são imprescindíveis no processo do ensino aprendizagem”.

A escola é um espaço de representação social, nesta diariamente transita diversos modos de vidas, crenças, valores e leituras de mundo, destarte, é um lugar desenhado pela diversidade racial, de sujeitos socioculturais, Gomes (2011). Nesta direção, conforme Pereira et al (2019), o currículo como mecanismo interdisciplinar, deve estabelecer a relação étnico-racial de forma constante nos conteúdos e ações eleitas pela escola.

A formação inicial e continuada de professores, visa não apenas o preenchimento das lacunas teóricos e didáticas. Para tanto, possibilita a tomada de novas ações e reflexões a partir das práticas vivenciadas cotidianamente na sala de aula, legitimando e valorizando as diferenças e todos os seus aspectos (SILVA, 2013). A formação de professores no contexto das relações étnico-raciais, torna-se um ato de superação do silenciamento destes saberes, o que por sua vez, está diretamente ligada a dimensão pessoal e institucional.

O trabalho com os conteúdos sobre a história afro-brasileira e africana, não busca a substituição de outros modos de saberes. Objetiva a efetivação de conhecimentos que demarcam a existência de uma diversidade cultural brasileira, na busca pelo reconhecimento dos saberes desses grupos sociais, tomados como saberes subalternos e deslegitimados nas práticas curriculares e pedagógicas das escolas. De nenhum modo, a ação educacional é possível de acontecer sem que haja o reconhecimento do outro participante, mesmo que este esteja as margens do sistema educacional (LOPES; MACEDO, 2011).

Conforme Araújo e Soares (2019), as orientações dos documentos para educação no ensino médio na Bahia, direciona a educação para diversidade étnico-racial como um tema transversal, uma ação que tem ficado a critério das escolas de segundo grau ofertarem ou não esses conteúdos em seus currículos. Entendemos a escola como um lugar de diversidade e produção de identidades e representações, assim, compreende-se que esses temas não podem estar as margens das questões educacionais.

Nesta direção, a educação para relações étnico-raciais no contexto contemporâneo, torna-se cada vez indispensável, para compreender as desigualdades, estruturações e práticas educativas que visem a diversidade étnico-racial. Para além do reconhecimento das diferenças culturais, é preciso valorizá-las validando seus conhecimentos e saberes, é necessário construir uma pedagogia que estabeleça a ligação entre o pensamento e a ação direcionada a liberdade (LOPES; MACEDO, 2011).

O currículo é um lugar de manutenção como também pode tornar-se um instrumento de transgressão das práticas educativas excludentes e da superação dos propósitos forjados de sociedade. Este precisa englobar os saberes e as representações das diferenças étnico-raciais, uma vez que, a escola é constituída e manifesta em seu interior representações de diferentes identidades e modos ser.

Para Silva (2011) a educação direcionada ao ensino étnico-racial, tem como alvo a formação de seres críticos, de cidadãos que visam promover condições de igualdade, direitos sociais, políticos e econômicos, de ser, viver, pensar e existir no mundo, o ato de ensinar é também uma ação de construção de identidade. Lins e Souza (2016), prosseguem assegurando que a atribuição da educação é possibilitar que os professores(as) se apropriem dos saberes científicos e técnicos, de uma visão político social, capaz de proporcionar soluções e práticas de ensino e formação, que sejam vivenciadas na comunidade escolar, na sala de aula e na sociedade.

4 Considerações finais

As relações étnico-raciais é entendida como o conjunto de ações políticas, educativas e práticas, que visa a demarcação, pertencimento, respeito e promoção da igualdade e diversidade étnica e racial, seus símbolos, fazes culturais e identidades. Nesta direção, a educação étnico-racial torna-se cada vez indispensável para compreender as desigualdades educacionais, as práticas escolares e a concepção das identidades, tanto docentes como discentes.

Nesse sentido, esta viabiliza a produção de conhecimentos políticos, pedagógicos e curriculares, como também fomenta novas posturas de enfrentamento as diversas formas de preconceito e exclusão do povo negro e indígena. Assim, pensar a educação e as relações étnico-raciais, demanda um posicionamento político e identitário, como assegura Gomes (2011), a escola é um espaço dinâmico que transida diversas culturas, crenças, valores, símbolos e identidades, logo é um espaço de diversidade étnico-racial.

Os dados encontrados, indicaram a presença da temática étnico-racial nas respectivas escolas, os conteúdos são trabalhados como eixos transversais e em projetos interdisciplinares, assim como realizam atividades nas respectivas datas do 13 de maio e no 20 de novembro.

Sobre importância do ensino das relações étnico-raciais nas escolas, todos os respondentes se apresentaram favoráveis argumentando a necessidade das instituições trabalhem esses saberes para o enfrentamento das desigualdades, relatando as mazelas e a exclusão sofrida por estes povos na história do Brasil, o que legitima a importância do debate. Assim a pesquisa apontou como resultado, a necessidade de formação continuada dos professores, e a carência de recursos didáticos e metodológicos no auxílio pedagógico para os docentes.

A formação de professores, visa não somente preencher uma lacuna teórico, metodológico e didático. Possibilita ações e reflexões a partir das práticas vivenciadas cotidianamente na sala de aula, respeitando e valorizando a diversidade em todos os seus aspectos.

A formação de professores no contexto das relações étnico-raciais, também pode ser vista, como um ato de superação dos silenciamentos dos saberes ancestrais. Os professores(as) nas suas limitações e possibilidades, podem realizar esforços que colaborem para que a escola tenha condições de acolher a todos os estudantes e sua diversidade, social, racial, étnica, religiosa e de gênero, proporcionando um espaço de respeito e valorização da diferença e das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-19, 2021
<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/>
ISSN: 2675-9144



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

ARAÚJO, Aldevane de Almeida; SOARES, Emanuel Luis Roque. Identidade e relações étnico-raciais na formação escolar. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3628/3115>. Acesso em: 24 fev. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 496-513.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; PINA, Maria Cristina Dantas; MOREIRA, Nubia Regina. Definições de prática educativa em diferentes perspectivas sócio-educacionais. **Linguagens, educação e sociedade**. v. 19, p. 68-88, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8656>. Acesso em: 15 de fev. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinicius; et. al (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: MAZZO, 2011. p.39-59.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1. p. 98-109, Jan/Abr, 2012.

Disponível em:

http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_ed_uc%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 20 de fev. 2021.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius; et. al (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: MAZZO, 2011. p.93-144.

GUEDES, Neide Cavalcante. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4815>. Acesso em: 24 fev. 2021.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Desigualdade e diversidade: os sentidos contrários da ação. In: BOTELHO, André. SCHWARCZ, Lilia Moritz (Orgs.).

Cidadania um projeto em construção minorias, justiça e direitos. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma. 2012. p. 38-47.

JESUS, Rita de Cássia dias de. Influxos da formação: currículo, formação docente e debates contemporâneos. In: NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; JESUS, Rita de Cássia dias de. **Currículo e formação diversidade e educação das relações étnico-raciais.** Curitiba: Progressiva, 2010. p. 59-76.

LINS, Maria Geísa Moraes; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Os desafios do currículo: discursos e práticas pedagógicas do(a) professor(a) / cursista. In: SOUZA, Ester Maria de Figueiredo (Org). **Letramento e Dialogia enfoques para a formação de professores.** Vitória da Conquista: Edições UESB, 2016. p. 93-120.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. Uma conversa com professores de história sobre as “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”. In: ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe (Orgs.). **O negro no Brasil trajetórias e lutas em dez aulas de história.** 1ª. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 115-137.

MENEZES, Jaci. Educação, cultura, diversidade e inclusão social. **Revista Cocar.** v. 1 n. 2 Jul/Dez. 2007. p. 7-20. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/issue/view/11>. Acesso em: 15 de fev. 2021.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2008.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto; CARMO, Klertianny Teixeira do; SILVA, Eduardo Vinicius Mota e. Aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** 2019, p. 412-418. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328918300477?via%3Dihub>. Acesso em: 12 de mar. 2021.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; SILVA, Fabrício Oliveira da; SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Formação docente no ensino fundamental: interfaces com a diversidade. **Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade,** Salvador, v. 29, n. 57, p. 109-124, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8273>. Acesso em: 19 de fev. 2021.

SANTOS, Etelvina de Queiroz; MOREIRA, Núbia Regina. Recontextualização da política curricular para a educação das relações étnico-raciais. **Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, n. 54, p. 28-42, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/6179>. Acesso em: 16 de fev. 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Racismo no Brasil: Quando a inclusão combina com exclusão. In: BOTELHO, André. SCHWARCZ, Lilia Moritz (Orgs.). **Cidadania um projeto em construção minorias, justiça e direitos**. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma. 2012. p. 94-107.

SILVA, Ana Celia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 2ª. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Claudilene, Maria da. A questão da identidade na contemporaneidade. In: SILVA, Claudilene, Maria da. **Professoras negras identidade e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar**. Recife: Editora Universitária da UPPE, 2013. p. 63-85. (Coleção Etnicorracial).

SILVA, Daiana Oliveira da; MOREIRA, Núbia Regina. O contexto discursivo das políticas curriculares: relações étnico-raciais. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa. v. 12, maio/ago. 2019. p. 277-288. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334525249_O_CONTEXTO_DISCURSIVO_DAS_POLITICAS_CURRICULARES_relacoes_etnico-raciais. Acesso em: 15 fev. 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius; et. al (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: MAZZO, 2011. p. 11-37.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. MODL, Fernanda de Castro. A docência como objeto de discurso: contrapontos entre linguagem e educação. In: SOUZA, Ester Maria de Figueiredo (Org). **Letramento e Dialogia enfoques para a formação de professores**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2016. p. 123-144.

ⁱ **Rafael Conceição dos Santos**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6119-1141>

Universidade do Sudoeste da Bahia

Minicurrículo: Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação PPGEd/UESB. Licenciado em Pedagogia pela UNEB Campus-XV e especialização em Relações Étnico-raciais pela Universidade Cândido Mendes.

Contribuição de autoria: idealizador do estudo, desenvolveu todas as etapas da pesquisa e a escrita do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5454141234280942>

E-mail: rafael7_discipulo@hotmail.com

Editora responsável: Karla Colares Vasconcelos

Como citar este artigo (ABNT):

SANTOS, Rafael Conceição dos. Educação para Diversidade Étnico-Racial: um estudo com professores de duas Escolas Estaduais em Taperoá-BA. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021.