

Diversidade, cultura e relações étnico-raciais: articulações para o processo didático

ARTIGO

Jaqueline de Moraes Costaⁱ 

Secretaria Estadual de Educação do Paraná, Ponta Grossa, PR, Brasil

Viviane Aparecida Bagioⁱⁱ 

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, Brasil

1

Resumo

Este estudo tem como objetivo discutir a relação ensino, diversidade e cultura, com enfoque nas relações étnico-raciais, a partir dos pressupostos da Didática. Para tanto, empregou-se de uma pesquisa bibliográfica, tendo como parâmetros produções que tratam sobre os temas relações étnico-raciais, diversidade e cultura com ênfase às articulações que podem ser tecidas no campo da Didática. O tema demonstra um desencadeamento conceitual, encontrando-se nas discussões sobre cultura na qualidade de objeto de conhecimento escolar de diferentes vertentes, sendo a linha defensora do multiculturalismo aquela que legitima e insere o tema relações étnico-raciais no currículo. Concluímos que a discussão em tela é ampla, entretanto é crucial que os processos de ensino-aprendizagem incluam seus atores e histórias para o fortalecimento das relações sujeito-educação-formação e que as culturas se aproximem e se interconectem.

Palavras-chave: Cultura. Multiculturalismo. Educação para a Diversidade. Educação nas Relações Étnico-raciais.

Diversity, culture and ethnic-racial relations: articulations for the teaching process

Abstract

This study aims to discuss the relationship between teaching, diversity, and culture, focusing on ethnic-racial relations, based on the principles of Didactics. To this end, a bibliographic survey was conducted, using as parameters works that address the themes of ethnic-racial relations, diversity, and culture, with an emphasis on the connections that can be made in the field of Didactics. The topic demonstrates a conceptual unfolding, with discussions on culture as an object of school knowledge encompassing different strands, with the line defending multiculturalism being the one that defends and incorporates the theme of ethnic-racial relations into the curriculum. We conclude that the discussion at hand is broad; however, it is crucial that teaching-learning processes include their actors and their stories to strengthen the subject-education-training relationships and that cultures converge and interconnect.

Keywords: Culture. Multiculturalism. Education for diversity. Education in ethnic-racial relations.

1 Introdução

A presença no espaço escolar, de cunho obrigatório, engloba um período significativo da vida de cada sujeito. Para Tardif (2010), ao longo de pelo menos 12 anos nos bancos escolares, mais que aprendemos conhecimentos, dividimos espaços, compartilhamos culturas, incorporamos *habitus*, superamos *doxas* e (res)significamos práticas sociais.

Frequentar a escola necessita de um elemento crucial: motivação. Assim, cabe como reflexão: quais os motivos que possibilitam que alguém, independentemente de idade, classe social e lugar, deseje não somente estar (enquanto obrigação), mas por vontade própria? Essa questão remete a um pensar sobre a escola: se esta for um espaço que institui opressão, classificação e apenas impõe culturas e conhecimentos, o sujeito a frequentará desmotivado ou por pressão externa. A teoria da autodeterminação (Boruchovith; Bzunek, 2009), a qual sustenta essa ideia, destaca que, para que haja motivação, ou seja, um motivo para agir, o sujeito pode até iniciar desmotivado ou por razões externas (e até regulatórias). Porém, a intenção é alcançar um nível de motivação interna, isto é, que ele encontre (influenciado pelo exterior) vontade para autonomamente seguir, nesse caso, estudando e frequentando a escola, para tornar-se um cidadão crítico nesta sociedade.

Para isso, além da motivação para o aprender, explicitam-se os fundamentos da prática de ensino escolar, o qual é o objeto de estudo da Didática. Segundo Veiga (2014), o ensino é entendido como processo, o qual a autora denomina como processo didático, sendo este composto de três elementos articulados: professor, aluno e conhecimento, os quais estabelecem relações com o ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

Tal processo, contudo, não é neutro. Candau (1983) esclarece as múltiplas dimensões que nele interferem, categorizadas pela autora como humana, técnica e político-social. Partindo de tal princípio, tendo como base a sociedade contemporânea, que anseia por uma educação mais inclusiva, e, para isso, buscando entender as relações estabelecidas, considerando a diversidade e a cultura, bem como seus desdobramentos

para as relações étnico-raciais, o objetivo deste texto é discutir a relação ensino, diversidade e cultura, com enfoque nas relações étnico-raciais, a partir dos pressupostos da Didática.

Para tanto, este texto se organiza em quatro seções, centradas nos eixos de análise: a primeira com os conceitos que permeiam a diversidade e a sala de aula; a segunda discutindo cultura e o ensino; a terceira trazendo em questão as relações étnico-raciais e; por fim, uma articulação sobre essas temáticas no contexto educacional. As considerações finais buscam estabelecer as relações entre os assuntos, apresentando suas tessituras, bem como as possibilidades de reflexão que se abrem a partir desta discussão.

2 Metodologia

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica (Gil, 2008), tendo como base autores nacionais e internacionais que discutem os temas: cultura e ensino; diversidade e ensino; e relações étnico-raciais e ensino. Assim, parte-se de um estudo de revisão, que se pautou na discussão sobre a relação de tais pressupostos (cultura, diversidade e relações étnico-raciais) para o desenvolvimento do ensino, com aporte teórico na Didática.

A partir do levantamento das informações dos autores, este texto apresenta a discussão de quatro eixos, organizados em seções: diversidade na sala de aula, o papel da cultura na aprendizagem, as relações étnico-raciais na educação, e, por fim, sistematiza-se a discussão entre educação e diversidade.

3 Diversidade na sala de aula

Tratar sobre diversidade em sala de aula é um tema que aborda múltiplas experiências, origens culturais, linguísticas, socioeconômicas e peculiaridades dos estudantes. Assim, é necessário o reconhecimento do capital cultural de cada aluno, bem

como suas experiências de vida, como forma de agregar ao processo ensino-aprendizagem, pelo valor das múltiplas vivências. Sem isso, não é possível promover um ambiente inclusivo e acolhedor, onde o aluno se reconheça como parte integrante do grupo. Nesse aspecto, Mantoan (2006) trata sobre a importância de todos se sentirem integrados, pertencentes à escola, e não vistos como um aluno a mais.

Assim, a diversidade na sala de aula se manifesta no convívio das diferenças, que envolvem desde aspectos culturais, como explica Freire (1974, 1983, 1996), até questões linguísticas, conforme aborda Cagliari (1989), étnicas, como trata Arroyo (2012), perpassando os estilos peculiares de aprender, conforme Mantoan (2006). A sala de aula é composta por toda essa heterogeneidade que, com a mediação do professor, pode tornar-se uma rica experiência de convívio, a qual possibilita aos alunos aprenderem uns com os outros.

Candau (2008) explica que uma educação na perspectiva multicultural, capaz de valorizar a diversidade cultural, étnica, de condições de aprendizagem, promove a equidade e a justiça social, enriquecendo a experiência escolar dos alunos e preparando-os para uma sociedade diversa.

Ampliar a visão de mundo sobre a realidade social é tema de discussão de Freire (1974). O autor defende a educação libertadora, a qual respeita e reconhece as experiências e as vivências de cada aluno. Para isso, segundo o autor, o diálogo precisa ser a base, valorizando as vozes dos alunos e incluindo suas inquietações ou temas de sua realidade às práticas pedagógicas, de forma ao currículo dialogar com suas expectativas, necessidades e interesses.

Em resumo, entende-se que, quando a prática pedagógica atende aos princípios da diversidade, ela também possibilita a promoção da justiça social, uma vez que o ensino é pensado para mover o aprendizado e o desenvolvimento de todos os alunos. O ambiente inclusivo é mobilizador para aprendizagem, pois atende não só o âmbito cognitivo, mas também o social, nas inter-relações, conforme explica Vygotsky (1991), e o afetivo, o qual também é essencial para a aprendizagem e desenvolvimento da criança e dos adolescentes, explicado por Wallon (*apud* Galvão, 1995).

4 O papel da cultura na aprendizagem

Sacristán (2002) explica que cultura está relacionada à atribuição de significados. Tais significados são elaborados a partir da apropriação cultural, que dotam de sentido nosso entorno e que nos afeta; é nela que nos sentimos incluídos junto aos outros. Dessa forma, Freire (2004) nos esclarece que as experiências culturais impactam a forma de compreendermos o mundo e, portanto, a forma também de interação com os conteúdos escolares. Ainda segundo o autor, a cultura é cultivada e criada nas relações com o mundo e com os outros sujeitos. Assim, torna-se primordial que a prática pedagógica estabeleça uma relação democrática, com finalidade de respeitar e ampliar as concepções sobre ela.

Contudo, é importante esclarecer que a relação cultura e ensino possui olhares diferentes, conforme esclarece Faria (2015) e Pimenta (2023). Autores da linha crítica da Didática defendem que, por meio da apropriação da cultura, há de se abrir novos significados acerca dos fenômenos naturais e sociais, o que possibilita a ampliação da visão de mundo. Assim, a escola se torna um local importante para o acesso à cultura produzida pela humanidade. Como exemplo, tem-se a linha crítica social dos conteúdos, que defende a instrução para se promover o domínio do saber sistematizado, cujo autor de referência é Antônio Carlos Libâneo, e a histórica crítica, de Dermeval Saviani, que explica a cultura como expressão das contradições e lutas da sociedade; assim, o compromisso da cultura escolar é pela transformação social a partir do acesso ao saber.

Já autores da linha pós-crítica discutem sobre o silenciamento das culturas no currículo, o que fortifica a exclusão social. São colocados como pontos de discussão nesta linha que, apesar da importância do reconhecimento da cultura para a aprendizagem, há o silenciamento de algumas culturas, o que fortifica a exclusão social de muitas crianças e adolescentes. É possível exemplificar a produção de José Oder dos Santos, que considera a prática social como princípio; desse modo, a teoria é expressão da prática.

Assim, ainda dentro da perspectiva pós-crítica, discutem-se algumas questões da pós-modernidade que reverberam na Didática (Pimenta, 2023). Nesse viés, Candau (2008) traz a relação entre o multiculturalismo e a Didática, a qual expressa uma atitude

frente à pluralidade cultural, que exige intensões, objetivos para determinados espaços sociais, políticas referentes ao reconhecimento da pluralidade cultura e um corpo teórico de conhecimentos sobre a realidade cultural.

Silva e Gomes (2011) abordam a estreita relação entre multiculturalismo, educação e currículo. Explicam que o multiculturalismo inicia como um movimento de minorias para reivindicações do reconhecimento, por parte da escola, de suas culturas, que eram ausentes no currículo. Assim, as autoras analisam como a discussão sobre cultura, no âmbito escolar, está relacionada a disputas de poder.

Arroyo (2017) comunga com essa discussão, ao alertar que coletivos populares trazem uma história dura de opressão e dominação, que pretendeu torná-los subalternos. Tal perspectiva, segundo o autor, foi ainda fortalecida pela escola ao adotar modelos pedagógicos destrutivos de cultura. Gomes (2008) defende que, em uma sociedade pluricultural como a brasileira, não se pode pensar em cidadania e democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos étnico-raciais.

Gomes (2008), ao defender esse posicionamento, explica que, em uma sociedade pluricultural como a brasileira, não há como construir democracia e cidadania sem considerar que há um tratamento desigual para grupos sociais e étnico-raciais. A partir desse segundo enfoque, que considera a relação entre o multiculturalismo e a Didática, deu-se abertura para amplas discussões que envolvem o currículo, entre elas destaca-se neste texto o contexto da inserção das relações étnico-raciais, tema abordado na próxima seção.

5 As relações étnico-raciais na educação

A educação brasileira possui fortes marcas ao tratar sobre as relações étnico-raciais, de forma a tender para o fortalecimento de desigualdades e discriminação.

Gomes (2008) destaca que o racismo estrutural permeou e permeia as instituições escolares, o que afetou negativamente o desempenho escolar e o aspecto emocional de estudantes negros e indígenas.

Ao estudar a trajetória escolar de alunos negros, Passos (2006) analisa os impactos das desigualdades nas oportunidades de acesso e permanência, identificando que as maiores taxas de reprovação e evasão escolar são de alunos negros.

Silva (2008) destaca a importância de políticas educacionais que promovam a equidade e a justiça racial, garantindo o acesso igualitário a uma educação de qualidade para todos os alunos.

Santos (2021) apresenta um levantamento das políticas públicas para a diversidade na educação. O autor explica que o tema diversidade ganha notoriedade somente ao final da década de 1990. As marcas, para esse processo, nascem de múltiplos vieses, entre eles a massificação e a obrigatoriedade da educação, somadas às lutas dos movimentos sociais. A escola como obrigatória para todos abre a discussão para além do acesso, incorporando questões como a condição de permanência e sucesso escolar – pautas que atingiam os mais marginalizados.

Além desses esforços, tem-se também o maior apreço pelos direitos humanos assumido com a reabertura política brasileira, ao final da década de 1980, e os novos princípios constitucionais democráticos, os quais produziram efeitos na educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 apresenta como um dos princípios da educação brasileira a igualdade de condições de acesso e permanência, bem como apreço à tolerância e consideração com a diversidade étnica.

Publicado no ano seguinte, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais trouxeram uma abordagem para a organização do currículo das áreas do saber, inserindo seis eixos denominados temas transversais, os quais seriam tratados transversalmente ao currículo. Entre os temas, a pluralidade cultural passa a ser um eixo, reconhecendo e valorizando a diversidade de culturas. Ademais, preveem que sejam consolidados o conhecimento, o respeito e a pluralidade de elementos que perpassam os sujeitos e coexistem no contexto escolar.

Outra marca relevante, segundo Santos (2021), é a Lei nº 10.639/2003, que inclui dois artigos na LDB, inserindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo do ensino fundamental e médio. Em 2008, pela Lei nº 11.645, o artigo 26-A da LDB é alterado, incluindo também o estudo da história e cultura indígena.

Apesar da caminhada, muitos avanços ainda precisam ser alcançados; mas isso demanda um compromisso coletivo para promoção da justiça social, exigindo políticas educacionais inclusivas, formação de professores que promova o diálogo sobre as questões raciais no Brasil. Tais princípios poderão dar suporte para uma sociedade mais justa e igualitária.

6 Educação e diversidade

Em que pese o fato de que os conhecimentos propostos nas políticas curriculares, na maior parte das vezes, foram definidos externamente ao professor e ao aluno, eles, em geral, carregam ou valorizam a cultura dominante. O professor, imbuído de seus elementos culturais, experienciais e formativos, implicados nas situações didáticas propostas, pode:

- agir como funcionário do Estado apenas repetindo propostas pensadas por outros e, sem a devida adequação contextual, contribuir com a cultura dominante; ou
- agir como profissional intelectual e autônomo, considerando o contexto e cultura local, e superar propostas de cunho reprodutivista, planejando situações diferenciadas e de valorização da troca de conhecimentos e práticas.

É necessário frisar que, no primeiro item anterior, há a possibilidade de excluir alunos e até excluir-se como sujeito do processo, uma vez que a situação é externa à cultura escolar. Dependendo da proposta, tanto professor e, especialmente o aluno, podem ser parte do processo apenas por força de lei, pelo direito à educação, mas sem

motivos para estar ali, ampliando a desmotivação e incentivando a exclusão de um sujeito ou grupo e suas histórias.

Ao defendermos uma perspectiva crítica de formação docente para a Didática nos cursos de Licenciatura, consideramos que as intencionalidades formativas e de ação estão constantemente permeadas pela reflexão antes, durante e após a ação (Schön, 2000). Essa busca supera um olhar tradicional sobre o ensino e que entende o currículo como imposição da ação e neutro. Considera ainda que as relações humanas devem ser consolidadas, para que todos se sintam sujeitos que possuem, trocam e constroem conhecimentos conjuntamente.

O constructo teórico que sustenta essa discussão engloba amparo legal, teórico e metodológico. Os pressupostos legais envolvem não apenas o direito ao acesso à educação (Brasil, 1988, 1996) de todo indivíduo brasileiro, mas também as leis específicas, como a 10.639/2003, a qual destaca que o ensino de História deve englobar a cultura afro-brasileira e africana (Brasil, 2003). Mais do que apenas no ensino de História, julgamos válido resgatar a perspectiva interdisciplinar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) de que a pluralidade cultural seja entendida como uma temática transversal, objeto de todas as áreas, por exemplo, em uma produção textual, análise de gráficos e tabelas e nos patrimônios culturais.

Jacques Delors (2003) destaca a necessidade de aprender a ser, conhecer, conviver e fazer. Nessa mesma linha, o autor Saviani (2012) explica que, para aprender a ser e conviver, é necessário considerar e trocar experiências, dado o aspecto socializador da escola. Por isso, independentemente de quem é o sujeito, sua origem e cultura, as práticas sociais e relações desenvolvidas tornam-se mais ricas e com maior diversidade, heterogêneas.

Os pilares legais e teóricos sustentam e colaboram no desenvolvimento metodológico que orientará uma prática docente mediadora, a qual será influenciada pelo contexto social, buscando a práxis (Pimenta, 2012). Algumas possibilidades metodológicas estão articuladas à pedagogia diferenciada, à valorização da interdisciplinaridade e a uma educação para todos (Perrenoud, 2000). Temos

consolidadas, nas didáticas e nas práticas disciplinares específicas, possibilidades relacionadas a diversidade, culturas e relações étnico-raciais? Sim. A título de exemplo, em Língua Portuguesa, podemos discutir gêneros linguísticos e literários culturais diversos, como lendas e cordéis. Na Matemática, desde 1980, Ubiratan D'Ambrosio ratifica que a etnomatemática facilita a aprendizagem, porque retrata contextos e culturas daquela população/comunidade nas situações e nos problemas matemáticos. A Geografia e a História podem estudar o homem no espaço geográfico e no espaço e tempo histórico considerando o local/cotidiano, patrimônios culturais e exclusão social. A Educação Física pode valorizar práticas esportivas de culturas diversas, para que se apreendam outras modalidades para além das convencionais. A Arte pode enfatizar práticas artísticas de povos originários e que passam despercebidas apesar de integrarem o cotidiano social. Nas Ciências Naturais, a diversidade biológica pode contribuir na alfabetização científica com a análise da biodiversidade não nativa e os prejuízos à flora e à fauna naturais.

7 Considerações finais

Buscando alinhar a discussão das seções apresentadas, inicia-se retomando os princípios da Didática, cujo objeto de estudo é o ensino, com vistas a desenvolver a aprendizagem (Veiga, 2006). A didática sofreu e sofre influências, desde as abordagens instrumentalizadoras, que tinham um viés da didática como técnica, até as críticas e pós-críticas, que trazem em discussão a múltiplas dimensões que interferem na intencionalidade da prática pedagógica (Candau, 1983).

A partir desse estudo, pode-se refletir sobre importantes questões que circundam o ensinar e o aprender, dando-se enfoque à diversidade e à cultura. Foi possível entender que a diversidade abarca as diferenças que estão presentes em todas as salas de aula, que podem ser culturais ou não. Assim, o professor precisa estar atento às especificidades para entender quem são seus alunos e, com isso, estabelecer as relações com o conhecimento.

Ao se tratar sobre cultura e escola, buscou-se trazer em discussão sua abordagem como conhecimento e como este é tratado pela Didática na perspectiva crítica e pós-crítica. Essa discussão possui diferentes vieses, porém com a ideia central de que, pelo acesso ao conhecimento estruturado no currículo, pode ser possível construir relações sociais que permitam uma transformação social, de um lado por meio do acesso ao saber sistematizado, conforme a linha crítica e, por outro, por meio da valorização do multiculturalismo, como defendem as linhas pós-críticas.

Esta segunda, vertente que defende a cultura das minorias como objetos do conhecimento tratados pela escola, traz em pauta um dos assuntos aqui desdobrados: a inclusão das relações étnico-raciais no currículo e, portanto, como conhecimento.

A discussão buscou esclarecer que o tema relações étnico-raciais parte do acolhimento à diversidade e também de um posicionamento frente à cultura tratada pela escola como objeto de conhecimento. Contudo, abre-se a reflexão de que os temas diversidade e cultura são demasiadamente amplos, pois abarcam reconhecimento das peculiaridades que incidem nas formas de ensinar e de aprender; além disso, torna-se ainda necessário o entendimento e a opção teórica sobre cultura e conhecimento escolar, o que incidirá diretamente nas práticas de ensino.

Ressaltamos que a discussão realizada pela ótica bibliográfica ratifica que carecemos de políticas afirmativas e não só que valorizem a diversidade, enfatizando também a cultura de massas, em um currículo multicultural com práticas interdisciplinares que retomam a essência do conhecimento como totalidade que pode ser percebida sob distintas óticas.

Retomando as ideias iniciais relacionadas à motivação, é na conjuntura defendida que se busca pela via crítica formar pessoas que não apenas “passarão” pela escola, mas que motivadas, porque são consideradas como sujeitos, têm sua realidade, história, experiências, culturas e conhecimentos valorizados. Porque são sujeitos ativos e não expectadores passivos no processo de ensino-aprendizagem. Porque constroem conhecimentos e não apenas repetem informações. E porque se motivam internamente a continuar estudando, agindo na sociedade e libertando-se de uma pedagogia opressora.

Referências

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BORUCHOVITH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 2 fev. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & linguística**. Scipione: São Paulo, 1989.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANDAU, V. M. **A didática em questão**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1983.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Brasília: UNESCO, 2003.

FARIA, L. R. A. As orientações educativas contra-hegemônicas em face dos questionamentos pós-modernos: e a didática com isso? In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (orgs.). **Didática**: teoria e pesquisa. Araraquara: Junqueira & Marin, 2015. p. 57-80.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1983.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 67-89.

PASSOS, J. C. Jovens negros: trajetórias escolares, desigualdades e racismo. In: REUNIÃO DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, 2006. v. 1, p. 1-13. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT21-1846—Int.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2025.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da Didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023. p. 17-49.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e viver na cultura global**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

SANTOS, A. I. Abordagens epistemológicas da diversidade e sujeitos representados em pesquisas educacionais. **Reflexão e Ação**, v. 29, n. 1, p. 34-49, jan./abr. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, P. B. G.; GOMES, N. L. (orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Lições de didática**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ⁱ **Jaqueline de Moraes Costa**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2161-5509>

Secretaria Estadual de Educação do Paraná, Departamento de Acompanhamento Pedagógico,
Setor Educação Básica

Doutora e Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia. Licenciada em Pedagogia. Professora do Ensino Superior nas áreas de metodologia da pesquisa, fundamentos da educação, gestão educacional e didática. Professora pedagoga da Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná.

Contribuição de autoria: autora.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544958278600487>

E-mail: j.moraiscosta@hotmail.com

ⁱⁱ **Viviane Aparecida Bagio**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0001-1546>

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Departamento de Pedagogia

Doutora em Educação. Mestre em Educação em Ciências e em Matemática. Bacharela e licenciada em Matemática. Licenciada em Pedagogia. Professora do Ensino Superior nas áreas didática e educação digital.

Contribuição de autoria: autora.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8224728506281139>

E-mail: vivibagio@gmail.com

Editora responsável: Genifer Andrade.

Especialistas *ad hoc*: Fabrício de Sousa Sampaio e Jucieude de Lucena Evangelista.

Como citar este artigo (ABNT):

COSTA, Jaqueline de Moraes; BAGIO, Viviane Aparecida. Diversidade, cultura e relações étnico-raciais: articulações para o processo didático. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 7, e15424, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/15424>

Recebido em 15 de abril de 2025.

Aceito em 10 de julho de 2025.

Publicado em 09 de setembro de 2025.