

Diversidade étnico-racial na escola, formação continuada de professoras do ensino fundamental I em Feira de Santana/BA e a Lei nº 11.645/2008

Adriane Carneiro de Almeida¹, Dailza Araújo Lopes², Eduardo Oliveira Miranda³

Resumo

O presente estudo é o desdobramento de uma pesquisa anteriormente desenvolvida que se localiza no campo das discussões científicas sobre a diversidade étnico-racial nas escolas. Teve como objetivo investigar se professoras de uma Escola Municipal de Feira de Santana, Bahia, recebem formação continuada para a realização de abordagens sobre a temática da diversidade étnico-racial na escola. A discussão foi fundamentada em Eliane Cavalleiro (1988), Nilma Gomes (2003), Sueli Carneiro (2003), Kabengele Munanga (2005), Ana Célia Silva (2005, 2011), entre outros. A metodologia utilizada foi ancorada na pesquisa de campo com abordagem qualitativa e questionário semiaberto aplicado a um grupo de doze professoras do Ensino fundamental I, além da leitura do Plano Municipal de Educação. Após realizar as análises, aponta-se para a necessidade de um maior investimento por parte da Secretaria de Educação Municipal em formação continuada para o trabalho com a temática da diversidade étnico-racial.

Palavras-chave

Diversidade étnico-racial. Formação continuada. Feira de Santana.

¹ Mestranda em Educação na Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, Brasil; professora da Secretaria de Educação Municipal de Alagoinhas, Bahia, Brasil. E-mail: ane.carneiroalmeida@gmail.com.

² Doutoranda em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo na Universidade Federal da Bahia, Brasil; membro do Grupo de Pesquisa Coletivo Angela Davis. E-mail: dailzaaraujo@gmail.com.

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil; professor assistente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, Brasil; vice-coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisa Afro-brasileira e Indígena (NEABI/UEFS); coordenador do Grupo de Pesquisa Corpo-território, Educação e Decolonialidade (CNPq/UEFS). E-mail: eduardomiranda48@gmail.com.

Ethnic-racial diversity at the school, continued formation of elementary I teachers of Feira de Santana, State of Bahia, and the Law n. 11.645/2008

Adriane Carneiro de Almeida⁴, Dailza Araújo Lopes⁵, Eduardo Oliveira Miranda⁶

Abstract

The present study is the unfolding of a previously developed research which is located at the field of scientific discussion about ethnic-racial diversity at the schools. It aimed to verify if teachers from a municipal school in Feira de Santana, State of Bahia, receive continued training to develop discussions about ethnic-racial diversity at the school. The discussion was based in Eliane Cavalleiro (1988), Nilma Gomes (2003), Sueli Carneiro (2003), Kabengele Munanga (2005), Ana Célia Silva (2005, 2011), and others. The methodology used was anchored on field research with qualitative approach and a semi-open questionnaire applied to twelve teachers from Elementary School I, in addition to the reading of the Municipal Plan of Education. The analysis pointed out the necessity of a greater investment on the part of the Municipal Education Secretariat, in continuous training to work with the theme of ethnic-racial diversity at schools.

Keywords

Ethnic-racial diversity. Continued formation. Feira de Santana.

⁴ Master degree student in Education, State University of Feira de Santana, State of Bahia, Brazil; professor at the Municipal Education Secretariat of Alagoinhas, State of Bahia, Brazil. E-mail: ane.carneiroalmeida@gmail.com.

⁵ PhD student in Interdisciplinary Studies on Women, Gender and Feminism, Federal University of Bahia, State of Bahia, Brazil; member of the Angela Davis Collective Research Group. E-mail: dailzaaraujo@gmail.com.

⁶ PhD in Education, Federal University of Bahia, State of Bahia, Brazil; assistant professor in the Department of Education at the State University of Feira de Santana, State of Bahia, Brazil; vice coordinator of the Afro-Brazilian and Indigenous Studies and Research Center (NEABI/UEFS); coordinator of the Body-Territory, Education and Decoloniality Research Group (CNPq/UEFS). E-mail: eduardomiranda48@gmail.com.

Introdução

Os movimentos negros e indígenas⁷ historicamente têm atuado contra o preconceito étnico-racial, protagonizando diversas mudanças no Brasil, sobretudo no que diz respeito aos aparatos legais que tornam mais equânime o acesso à educação, a exemplo das leis nº 10.639/2003 (sobre a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino), nº 11.645/2008 (sobre a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos estabelecimentos de ensino) e nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial).

A pesquisa ocorreu em uma escola urbana da rede municipal da cidade de Feira de Santana, Bahia⁸. As professoras colaboradoras da pesquisa atendem ao segmento Fundamental I, portanto, trabalham com crianças na faixa etária entre 6 e 12 anos. Essas crianças, em sua maioria, são residentes em um bairro oriundo do Programa de Governo Minha Casa, Minha Vida⁹.

Nesse contexto, surge a problemática que conduziu o presente trabalho de pesquisa: professoras de uma escola Municipal de Feira de Santana/BA recebem formação continuada para a realização de abordagens sobre a temática da diversidade étnico-racial na escola? A fim de responder a esse questionamento, elencou-se como objetivo geral: investigar em que medida professoras de uma escola Municipal de Feira de Santana/BA recebem formação continuada para realizar abordagens sobre a temática da diversidade étnico-racial na escola; e como objetivos específicos: 1) Refletir sobre os aspectos legislativos do trabalho com atividades relacionadas às questões étnico-raciais na escola e na formação de professores; 2) Analisar o engajamento de professoras da escola em questão com a temática da diversidade

⁷ Cristóvão Colombo, em sua viagem à Índia, ficou à deriva em alto mar, o que mudou sua rota. Ao chegar às Américas, pensou estar na Índia, por isso chamou os habitantes de índios ou indígenas, porém cada pessoa pertencia a um povo com autodeclaração diferente. Portanto, não existem índios (BRASIL, 2006).

⁸ Feira de Santana, Bahia, conhecida também como a cidade Princesa do Sertão, e considerada como o portão de acesso a todos os municípios da Bahia, integrando as regiões do Nordeste. Seu bioma é a caatinga e a mata atlântica. Nesse município, de acordo com estimativa apontada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há uma população de 614.872 pessoas, apresentando uma taxa de 97,4 % de escolarização de crianças de 6 a 14 anos de idade, em 2010, de acordo com os últimos dados publicados. Mais informações disponíveis em: <http://www.feiradesantana.ba.gov.br/servicos.asp?titulo=Feira%20de%20Santana%20tem%20popula%C3%A7%C3%A3o%20estimada%20de%20614.872%20pessoas&id=12&link=secom/noticias.asp&idn=22931>. Acesso em: 20 mar. 2020.

⁹ Programa que auxilia na compra da casa própria, ao facilitar as condições de financiamento, a depender da renda familiar. As famílias de baixa renda, que estão no Cadastro Único, pagam prestações reduzidas para adquirir seu imóvel. Mais informações disponíveis em: <http://mds.gov.br/assuntos/cadastro-unico/o-que-e-e-para-que-serve/programa-minha-casa-minha-vida>. Acesso em: 5 abr. 2020.

étnico-racial no espaço escolar; e 3) investigar se as professoras da referida instituição estão recebendo formação para o trabalho com a diversidade étnico-racial na escola.

Quanto à metodologia, adotou-se a pesquisa de campo com abordagem qualitativa, com a aplicação de questionários com a equipe docente da escola, constituída por mulheres; e realização de leitura e análise documental do Plano Municipal de Educação com o objetivo de analisar e alinhar os dados obtidos com a proposta pedagógica do sistema de ensino municipal. No desenvolvimento da investigação, inicialmente, foram apresentados os objetivos e o projeto da pesquisa à gestão da escola. Após autorização, foram realizados diálogos com as professoras colaboradoras sobre a proposta da pesquisa. Na oportunidade, elas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), reafirmando suas participações e assegurando o sigilo das informações fornecidas.

Pensar uma educação para a diversidade é caminhar em direção à superação da colonialidade do saber que ainda perdura nos espaços escolares. Nesse sentido, direciona-se ao que é proposto como educação na perspectiva decolonial¹⁰ e, por conseguinte, faz-se uma contribuição na luta contra o preconceito étnico-racial nos espaços escolares, paralelo à inquietação da necessidade do alargamento de mecanismos de formação continuada para o trabalho pedagógico com a temática da diversidade étnica na escola.

Diversidade étnico-racial na escola: a legislação e o discurso

Os movimentos sociais se apresentam historicamente enquanto disseminadores de saberes não hegemônicos e contra hegemônicos. Roberto Borges (2018, p. 2), resenhando o livro *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, de Nilma Lino Gomes (2003), fala que a autora apresenta esse movimento como educador “por produzir saberes emancipatórios e também por sistematizar conhecimentos concernentes à questão racial no Brasil”, contribuindo na ocorrência de mudanças no cenário brasileiro, no que diz respeito aos direitos da população negra, propondo discussões pelo viés da educação na perspectiva decolonial, validando as narrativas históricas dos povos subalternizados.

Para desenvolver uma educação nessa perspectiva, a princípio, é preciso reconhecer que determinada sociedade ainda se encontra em estado de colonialidade, mesmo sem se

¹⁰ “É visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

encontrar em situação de colônia. A colonialidade, do ponto de vista conceitual, trata-se de ações que perduram após o rompimento do estado de colônia na dominação da cultura, das epistemologias e do imaginário dos sujeitos (QUIJANO, 2009).

Diante do exposto, o desenvolvimento de uma proposta educacional na perspectiva decolonial requer a construção de diálogos entre diferentes saberes, tornando válidos aqueles que em estado de colonialidade são considerados não válidos, ou seja, trata-se da validação dos saberes dos povos que foram subalternizados no processo de colonização, trazendo para as práticas educacionais suas referências ancestrais e provocando a tomada de consciência crítica (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Sendo que o exercício da escuta e da valorização das experiências desses povos é fundamental para provocar processos de insurgências contra a colonialidade dos saberes.

Vemos, na educação de perspectiva decolonial, um caminho para discutir o racismo nas escolas brasileiras, como aponta Sant'Ana (2005, p. 40):

Todos nós sabemos que o racismo é muito forte nos dias atuais, mas também cresce o nível de consciência de que o racismo é maléfico e precisa ser combatido, denunciado e eliminado. E a sua postura crítica como professor diante desta luta e denúncia é de fundamental importância.

Nesse sentido, a sala de aula passa ser percebida como um espaço potencializador de mudanças para uma percepção positiva das diferenças que caracterizam o povo brasileiro, e professoras/es são agentes mediadoras/es nesse processo. Para atuar de tal maneira, esses profissionais precisam se instrumentalizar pedagogicamente, a fim de desenvolverem habilidades capazes de promover intervenções efetivas na luta contra atitudes de preconceito de cunho étnico-racial dentro da escola. Assim, a formação continuada se configura como um momento para o aperfeiçoamento dessas/es profissionais.

Pensando a diversidade do Brasil, Sant'Ana (2005) aponta que pertencer à determinada etnia no território brasileiro pode se tornar um fator negativo, realidade que opera interferindo diretamente na formação da subjetividade dos sujeitos. Assim:

A escola, por seus propósitos, pela obrigatoriedade legal e por abrigar distintas diversidades (de origem, de gênero, sexual, étnico-racial, cultural etc.), torna-se responsável – juntamente com estudantes, familiares, comunidade, organizações governamentais e não governamentais – por construir caminhos para a eliminação de preconceitos e de práticas discriminatórias. Educar para a valorização da diversidade não é, portanto, tarefa apenas daqueles/as que fazem parte do cotidiano da escola; é responsabilidade de toda a sociedade e do Estado. (CEPESC, 2009, p. 21).

No que concerne aos caminhos trilhados para a oferta de uma educação que valorize a diversidade, o Estatuto da Igualdade Racial¹¹, Lei nº 12.288/2010, que deu enfoque a outros aspectos sobre a diversidade étnico-racial na escola, em seu artigo 13 estabelece que o Poder Federal, através de instituições competentes, deve incentivar a colaboração entre instituições públicas e privadas de ensino superior a

Estabelecer programas de cooperação técnica, nos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico, para a formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas. (BRASIL, 2010, p. 3).

Tal garantia legal favorece o investimento em formação continuada para professoras/es em exercício, pois reconhece oficialmente a necessidade da preparação dessas/es profissionais na oferta de uma educação para a diversidade no contexto nacional.

O Estatuto da Igualdade Racial é uma conquista dos movimentos sociais “indígenas” e afro-brasileiros, que resistem e buscam em coletividade a garantia legal da criminalização do preconceito racial, a formação de educadoras/es para a oferta de uma educação crítica, o acesso equitativo à educação e outros direitos humanos básicos que essas populações são privadas de acessar (CARNEIRO, 2003).

Anteriormente ao Estatuto, e sendo outra conquista educacional dos referidos movimentos sociais, a Lei nº 11.645/2008¹², instituída no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em seu artigo 26-A, designa que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008, p. 10).

Ao integrar as histórias e culturas desses povos aos currículos escolares, eles têm a possibilidade de ocupar um lugar mais central no processo da educação formal, antes ocupado apenas por uma narrativa de educação eurocêntrica. Há, com a aprovação dessas leis, o reconhecimento legal da existência de outras narrativas históricas sobre o Brasil, fato que pode ser lido como um reconhecimento público de que o país tem uma dívida histórica com os povos afro-brasileiros e originários. Tal reconhecimento, apesar de tardio, pode ser mais um passo adiante para a criação de políticas de ações afirmativas na educação ou reforçar as

¹¹ “Destinado a garantir à população negra efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010, p. 1).

¹² Traz a obrigatoriedade de acesso à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas.

que já existem, a exemplo da política de cotas, amenizando as perdas desses grupos étnicos, sucedidas ao longo do processo de formação histórica do nosso país.

Formação continuada de professoras/es: caminhos para a diversidade cultural na escola

Dentro da atuação profissional, cada sujeito busca se aperfeiçoar. Há normalmente a estratégia de participar de eventos, cursos e formações que possibilitem a ampliação das habilidades. No caso de professoras/es em exercício, é a formação continuada que concretiza o processo de aperfeiçoamento. Sua oferta pode acontecer pelas Secretarias de Educação, bem como pode ser um investimento pessoal dessas/es profissionais, via parceiros particulares.

Desse modo, busca-se discutir a formação continuada para professoras/es como um espaço de escuta e apoio na criação de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de uma educação humanizante (HOOKS, 2017). Como prática potencializadora para abraçar as mudanças na educação, tal formação deve ser desenvolvida como:

Um meio de articular antigos e novos conhecimentos nas práticas dos professores, à luz da teoria, gerando de certa forma, mudanças e transformações, considerando os aspectos da formação em que se baseiam tais práticas, uma vez que estas são fundamentadas em construções individuais e coletivas que ocorrem durante o tempo e nas suas relações. (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012, p. 4).

Assim, para essas/es profissionais, a formação continuada é um espaço oportuno para pensar e reconhecer o tipo de educador/a que se era, que se está sendo e que se quer ser. A autoavaliação é necessária, principalmente na busca por construir uma educação para a valorização da diversidade étnico-racial no Brasil. Nesse sentido, bell hooks (2017, p. 51) diz:

Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores – em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade –, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar.

Para que essas reverberações aconteçam, bem como o reconhecimento de que fala a autora, consideramos essencial a discussão sobre as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 nessas formações.

Como se pode observar, as discussões vêm mostrando que a escola, por meio de seus processos formativos, é considerada um dos caminhos significativos para desmistificar pré-

conceitos construídos em torno dos povos originários e afro-brasileiros. Atuando nesse sentido, a escola precisa ter o cuidado de, enquanto espaço formador, não incorrer no erro que Castro e Ribeiro (2008, p. 405) apontam:

No plano das discriminações, instituições, como a escola, podem servir à sua reprodução e, com isso, reduzir possibilidades de mobilidade educacional e social de crianças e jovens negros. A escola não necessariamente está atenta à relevância do clima escolar e das relações sociais para o desempenho escolar, o qual pode ser afetado por sutis formas de racismo, que muitas vezes não são assumidas ou conscientemente engendradas.

Para evitar as situações descritas pelas autoras, é necessário que a escola tenha conhecimento da construção histórica da diversidade étnico-racial no Brasil, de maneira que, em suas ações pedagógicas, executem um currículo não colonizado, ou seja, abordem práticas que estejam presentes efetivamente nas narrativas históricas e culturais dos povos considerados subalternizados – indígenas e afro-brasileiros – e não um currículo embasado nas narrativas ocidentais e eurocêntricas, como também considerar a compreensão de que a diversidade é um “construto histórico, cultural e social das diferenças” (SANTOS; MARQUES, 2012, p. 2).

Ressalta-se que não é de responsabilidade apenas das escolas trabalhar essa temática. É preciso que as Secretarias Municipais de Educação estejam atentas a essas questões, já que mediam os processos de ensino-aprendizagem dentro do âmbito escolar. Nesse sentido,

Um dos primeiros caminhos a serem trilhados nessa direção [educação para a valorização da diversidade] poderá ser o da inserção, nos cursos de formação de professores e nos processos de formação em serviço, de disciplinas, debates e discussões que privilegiem a relação entre cultura e educação, numa perspectiva antropológica. (GOMES, 2003, p. 169).

A autora aponta, portanto, a relação intrínseca entre cultura e educação no processo de transformação de contextos excludentes. A cultura é um constructo histórico de um povo e, por isso, as/os estudantes devem ser referência para as práticas pedagógicas. Tal compreensão, por parte de professoras/es, possibilitaria o desenvolvimento de uma consciência crítica – o que Bourdieu (2003) chama de “capital cultural” e de “excluídos do interior” – e, assim, lutariam para que em suas escolas não tivessem crianças excluídas dos processos educacionais (CERQUEIRA, 2008).

Buscando contribuir nesse sentido, implementar a formação continuada talvez aumentaria o número de educadoras/es com domínio e compreensão aprofundada acerca das

origens da diversidade étnico-racial no Brasil, e assim jamais deixaríamos para falar da importância histórica do negro em novembro ou do “indígena” em abril, como é corriqueiro nas escolas brasileiras, o que nos permite afirmar que as/os professoras/es pouco conhecem sobre as pesquisas desenvolvidas a respeito da diversidade étnico-racial, seja pela ausência da discussão da temática durante seus processos formais de escolarização, nas formações para professoras/es ofertadas pelas Secretarias Municipais de Educação ou em momentos como a Jornada Pedagógica.

Além das formações continuadas e intervenções pedagógicas, faz-se necessário pensar também a escolha do livro didático. Ele é uma peça de representação social na sala de aula e, por isso, dentro da perspectiva de educação para a diversidade étnico-racial, deve incluir conteúdos que dialoguem com as realidades das/os estudantes. A função do livro no espaço escolar “é contribuir exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais” (SILVA, 2011, p. 31). A partir dessas compreensões, entende-se que, na escolha do livro didático, requer-se verificar a forma como são abordadas as questões da diversidade étnico-racial brasileira.

Diante do que já discutimos, a formação continuada para professoras/es em exercício se torna o espaço ideal para provocar essa percepção sobre o livro didático. Entende-se, portanto, que, na oferta de uma educação para a valorização da diversidade étnico-racial, o acesso às narrativas históricas dos povos “indígenas” e afro-brasileiros não podem estar presentes apenas em ações pedagógicas pontuais, em datas comemorativas e em livros paradidáticos, mas também nos conteúdos escolares que narram a história das origens dos povos brasileiros, cumprindo, dessa forma, o instituído na legislação.

Educação para a diversidade étnico-racial: o caso de uma escola municipal de Feira de Santana/BA

Como já foi dito anteriormente, a escola municipal, lócus da pesquisa desenvolvida, integra a rede de escolas públicas da zona urbana de Feira de Santana/BA. De acordo com o sistema de matrícula, a escola possui 410 estudantes matriculados/as no Ensino Fundamental I, sendo esse seguimento de ensino o que apresenta maior número de matrículas. A escola funciona no turno matutino, ofertando o Ensino Fundamental I e II e, no vespertino atende apenas estudantes matriculados no Fundamental I.

Para atender às propostas de investigação deste trabalho, foi realizada a leitura e análise do Plano Municipal de Educação de Feira Santana/BA (FEIRA DE SANTANA, 2016), além da aplicação de questionários semiabertos com as professoras que atuam no Ensino Fundamental I, tanto as que trabalham no turno vespertino quanto no matutino. Nesse segmento educacional, atuam 14 professoras, sendo que 12 colaboraram na pesquisa. Sobre as duas professoras que não participaram da pesquisa, uma é a própria pesquisadora desse trabalho e a outra preferiu não contribuir.

Respeitando o anonimato de cada colaboradora, foi dado um codinome de forma aleatória, e solicitado que elas não se identificassem no questionário, por meio de seus nomes ou outro tipo de identificação. O intuito foi o de manter certo limite na relação entre a pesquisadora e as colaboradoras no momento da análise dos resultados, uma vez que compartilham do mesmo ambiente de trabalho. Todos os codinomes são originados de etnias do continente africano, uma forma também de reverenciar a ancestralidade africana, sendo eles: *Mwila, Kaningara, Himba, Lesotho, Surma, Mursi, Mundimba, Hamer, Turkana, Bana, Dinka e Hana*.

Para iniciar a discussão da temática da diversidade étnico-racial na escola, buscou-se saber como as professoras se autodeclararam em função da sua etnia/cor/raça. Os resultados encontrados estão de acordo com as informações no quadro que segue:

Quadro 1 – Autodeclaração étnico-racial

Colaboradora	Etnia
Mwila	Afrodescendente
Kaningara	Parda
Himba	Absteve-se
Lesotho	Absteve-se
Surma	Parda
Mursi	Parda
Mundimba	Negra
Hamer	Parda
Turkana	Afrodescendente
Bana	Negra/Indígena
Dinka	Mestiça
Hana	Afrodescendente

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados (2019).

A professora Dinka, que se autodeclarou mestiça, escreveu uma justificativa para explicar tal opção. Segundo ela, os brasileiros são povos que possuem uma mistura sanguínea

de diversos povos, ou seja, ela os vê como mestiços. No entanto, é importante saber que, no âmbito das pesquisas acadêmicas, o termo mestiço/a tem “sentido de impureza, infertilidade, num discurso adotado como negativo” (POLASTRINI, 2011, p. 22), principalmente se as características fenotípicas estão mais próximas dos traços negroides, de acordo com a percepção social. É válido dizer ainda que, ao longo do tempo, o termo vem sendo criticado também pelos movimentos sociais.

Quatro das professoras – Kaningara, Surma, Mursi, Hamer – se identificaram como pertencentes à cor/raça “parda”. O uso desse termo na autodeclaração, segundo o estudo de Silva e Leão (2012), é visto como algo paradoxal, pois seria uma forma de negar as origens africanas relacionadas a situações de preconceito racial no Brasil. Segundo as autoras, há uma “situação paradoxal em que os pardos historicamente compartilham uma situação socioeconômica parecida com a dos pretos, mas sistematicamente identificam menos discriminação racial do que esse grupo” (SILVA; LEÃO, 2012, p. 130). Dessa forma, compreende-se que pode haver uma fuga de identidade no que diz respeito à autodeclaração cor/raça “parda”, sobre a qual não houve possibilidade de ser explorada na pesquisa que realizamos.

Continuando a análise da Tabela 1, observamos que a ausência de autodeclaração “branca” e o fato de duas colaboradoras optarem por se abster da autodeclaração, juntamente com as reflexões conceituais de Silva e Leão (2012) acabam por instigar um questionamento: todas as docentes, ao se autodeclararem pardas, estão usando esse termo porque são filhas de casais pertencentes a diferentes etnias ou por acreditarem que, mesmo possuindo a pele de cor branca, dada a diversidade de povos que vivem no território brasileiro, não se consideram brancas? Ainda, o que levou duas colaboradoras a se absterem de responder a esse item do questionário?

Em relação à formação acadêmica das colaboradoras, foi constatado que uma parte relevante das professoras é licenciada em Pedagogia, como é possível observar no quadro abaixo:

Quadro 2 – Formação acadêmica inicial das professoras

Curso	Quantidade
Licenciatura em Pedagogia	11
Licenciatura em História	1
Licenciatura em Ciências	1
Licenciatura em Matemática	1

Fonte: Os autores (2020) a partir dos dados coletados (2019).

Em relação a cursar alguma formação complementar relativa à diversidade étnico-racial na escola, nove colaboradoras responderam que não fizeram e três responderam que já fizeram esse tipo de formação. Algumas das que responderam não, mencionaram a falta de oportunidade, e a professora Himba, uma das que respondeu já ter feito a formação, citou ser necessário esse tipo de formação para possibilitar “uma melhor abordagem em sala de aula” (Colaboradora Himba).

O ser e o formar: olhares das professoras sobre a diversidade étnica na escola

A ciência se faz a partir da pergunta, da indagação e do buscar compreender algo de forma mais aprofundada, através de métodos científicos. Portanto, uma investigação científica “se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais” (MINAYO, 2002, p. 18). Com esse entendimento, procedeu-se a análise dos questionários, possibilitando a construção de mais colaborações acerca da temática em discussão.

Pensando na formação continuada para docentes em exercício, foi perguntado se as colaboradoras consideravam importante uma formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação Municipal para todas/os as/os professoras/es da rede de ensino sobre a temática diversidade étnica e por quê. Abstiveram-se de responder duas professoras, as demais responderam que sim, e justificaram demonstrando preocupação com as habilidades técnico-pedagógicas das/os profissionais da educação, apontando para a importância da formação continuada:

Sim, pois nos proporciona subsídios para trabalharmos as diferenças étnicas. (Colaboradora Hana).

Sim. Porque é também dever do município qualificar seus profissionais da educação. (Colaboradora Lesotho).

Sim. É de extrema importância o professor se preparar, sobre um tema tão relevante para trazer para sala de aula. (Colaboradora Mursi).

Sim, por que vejo a necessidade de se trabalhar o tema, por conta de tantos preconceitos nas escolas. (Colaboradora Hamer).

Essas profissionais consideram a formação continuada uma maneira de instrumentalização para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade. Em

outras palavras, a formação de professoras/es é um meio de desenvolvimento para o exercício da profissão (NÓVOA, 2017).

Nesse caminho, respondendo também sobre a importância da formação de professoras/es quanto à diversidade étnico-racial, a colaboradora *Himba* apontou para a necessidade de combate aos preconceitos dentro dos espaços escolares: “Sim. É preciso compreender que somos de etnias diversas e levar o entendimento para a sala para maior aceitação das crianças em relação a sua origem” (Colaboradora Himba).

Assim, partindo de seu lugar de experiência enquanto docente, ela demonstra a necessidade de trabalhar com as/os estudantes o reconhecimento de si e do outro, no processo de construção identitária. Porém, nem sempre professoras/es têm essa consciência e acabam por desenvolver práticas não inclusivas. Mas, por que isso acontece, mesmo com a legislação instituída? Segundo Lilian Pacheco (2015, p. 41), educadoras/es que reproduzem uma educação conteudista, “manipuladora da consciência das massas e formadora de operários para o mundo capitalista” são profissionais que:

Não tiveram a oportunidade do diálogo e da vivência para transitar da consciência ingênua à consciência crítica e biocêntrica. Porque lhes foi negado conhecerem a história sobre o ponto de vista das culturas contra hegemônicas, a sua própria história e a sua ancestralidade. Porque os cursos acadêmicos de Pedagogia não oferecem uma formação adequada para qualificarem os princípios e práticas diante da questão da identidade e ancestralidade sua e de seus educandos. (PACHECO, 2015, p. 41).

Tal trecho sugere a necessidade de um movimento contrário, aquelas/es professoras/es que têm consciência desse processo podem optar por não esperar a oferta de uma formação complementar sobre diversidade étnico-racial, mas sim, demandar das Secretarias Municipais de Educação a formação continuada nessa temática. Vejo na proposta de formação de professoras/es, na perspectiva decolonial apresentada por Moura (2019), um caminho para instituir a necessária mudança apontada acima por Pacheco. Moura fala que esse tipo de formação seria um espaço para professoras/es problematizarem as hierarquias epistemológicas eurocêntricas, já que o exercício do pensar decolonial é “ultrapassar os limites das teorias eurocêntricas (marxismo, freudismo, lacanianismo, foucaultianismo etc.) e legitimar outras teorias e outras práticas não eurocêntricas” (MOURA, 2019, p. 317).

Isso não significa isentar a responsabilidade das Secretarias de Educação. A partir do momento que há uma regulamentação legal, cabe a essa instituição, como orientadora do sistema de ensino, sistematizar e realizar ações que garantam o que é instituído por lei. Nesse

contexto, a colaboradora Mwila, traz que “muitas pessoas ainda não se aceitam como afrodescendentes, por considerar que a cor da pele pode o colocar em uma posição social mais ou menos privilegiada”.

Assim, torna-se necessário evocar Munanga (2005), quando traz em seus escritos dados sobre as posições sociais que ocupam pretos e pardos na sociedade brasileira: “os grupamentos da construção e dos serviços domésticos ocupavam relativamente mais pretos ou pardos”, enquanto que os autodeclarados brancos ocupavam a maioria dos setores industriais, da saúde, da educação e da administração pública (MUNANGA, 2005, p. 1).

Para mudar o cenário nacional, é preciso efetivar as leis instituídas para o combate de qualquer tipo de preconceito e garantir o respeito à diversidade étnico-racial que forja o povo brasileiro. Portanto, ao ser papel da escola o desenvolvimento dos estudantes para a vida, cabe uma discussão que vá além das realidades dadas, em busca de aprofundar o conhecimento de questões que atravessam os brasileiros de forma interseccional, como orientação sexual, gênero, estigmas étnico-raciais, culturais e ancestralidade.

Para Munanga (2005), o preparo de professoras/es por meio da formação continuada amplia suas habilidades de mediação no fazer das práticas pedagógicas, consequentemente as chances de a escola ser um espaço intercultural¹³ se tornam maiores. Porém, “estamos longe de ‘instrumentalizar didaticamente a escola’ para trabalhar com as diferenças, assim como de transformá-las em ‘vantagem pedagógica’” (CANDAUI, 2011, p. 253).

Sendo importante que a escola seja um espaço intercultural, para assim contribuir com uma percepção positiva das diferenças, foi perguntado às professoras se o trabalho com a temática da diversidade étnico-racial nas escolas colaboraria positivamente na construção das identidades das crianças? Se sim, que explicassem. Em unanimidade, responderam que “sim”. Panoramicamente, expressam não ter dúvidas sobre a importância do trabalho dessa temática na escola, conforme as falas abaixo:

Sim. Elas podem se identificar com alguma etnia, valorizar sua cultura e dessa forma elevar sua autoestima.(Colaboradora Mwila).

Sim. Possibilitando conhecer melhor suas raízes, elas irão se respeitar e consequentemente, respeitar os outros. (Colaboradora Mursi).

¹³ “A interculturalidade supõe agora também abertura diante das diferenças étnicas, culturais e linguísticas, aceitação positiva da diversidade, respeito mútuo, busca de consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação do dissenso, e na atualidade, construção de novos modos de relação social e maior democracia.” (QUEIROZ, 2007*apud* CANDAUI, 2012, p. 242).

Claro. É preciso que elas [as crianças] saibam desde cedo a importância de respeitar as diferenças. (Colaboradora Surma).

De acordo com as falas, assim como já mencionado na literatura que fundamenta esse trabalho, o sentimento de pertencimento a uma determinada identidade étnica¹⁴ ainda está por nascer em alguns brasileiros e brasileiras. Isso porque as identidades vão sendo constituídas durante a vida, por meio das relações e da observação do grupo social a que pertencemos, como afirma Cavalleiro (1988, p. 24-25):

A identidade resulta da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos veem. [...] Deste modo, a identidade é concebida como um processo dinâmico que possibilita a construção gradativa da personalidade no decorrer da existência do indivíduo.

Dialogando com os apontamentos realizados pela autora na citação acima, as colaboradoras demonstram conhecer a significação do trabalho de valorização da diversidade étnico-racial, evidenciam perceber a discussão da temática como oportunidade para as crianças conhecerem as histórias de seus antepassados, para que possam se valorizar e se reconhecer em um grupo étnico, perceber suas diferenças como algo positivo, melhorar a autoestima, sensibilizar para o respeito às diferenças e que, ao conhecer as suas raízes históricas, possibilite a construção do respeito para com o outro.

Nas palavras de Silva (2005, p. 31), aprofundando essa visão, é imperativo:

Identificar e corrigir a ideologia, ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não é sinônimo de desigualdade, é um dos passos para a reconstrução da autoestima, do autoconceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade.

A proposta de uma educação de perspectiva decolonial, bem como a atuação do Movimento Negro, vem nesse sentido, como já mencionado. As mudanças citadas por Silva (2005) podem ser implementadas por meio de ganhos no campo das políticas públicas, sendo fundamentais “na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais

¹⁴ De acordo com Luvizotto (2009, p. 35) “a identidade étnica de um grupo transcende seus aspectos culturais, não envolvendo somente aspectos internos dessa cultura, mas sendo particularmente envolvida pelas interações do grupo com o mundo a seu redor”. Ela é uma compreensão simbólica de pertencimento a uma origem comum (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998).

que os integram” (CANDAU, 2012, p. 242). A mudança, portanto, não deve ser só na escola isoladamente, o sistema de ensino precisa abraçar as mudanças, reconhecer as lacunas nas práticas pedagógicas e buscar cumprir as leis educacionais que regulamentam e orientam a oferta de educação no Brasil.

Ainda considerando as análises realizadas, abordando sobre conhecimentos legais a respeito da temática da diversidade étnico-racial, duas professoras afirmaram não saber se havia uma lei que tornasse obrigatório o trabalho com a temática da diversidade étnico-racial na escola e dez colaboradoras sinalizaram conhecer uma lei que torna esta temática obrigatória. Algumas citaram a Lei nº 10.639/03 e outras, a Lei nº 11.645/08, que foi instituída para modificar a anterior. Esse resultado sugere que há necessidade de espaços de discussão sobre os aparatos legais e as referidas leis, sendo possível de ser realizada através da formação de professoras/es, que a Secretaria de Educação Municipal de Feira de Santana/BA oferta mensalmente.

Para contemplar as investigações da presente pesquisa, foi perguntado às colaboradoras se saberiam informar se o Planejamento Educacional de Feira de Santana/BA incluía o trabalho da temática da diversidade étnica nas escolas municipais, caso a resposta fosse positiva, foi solicitado que as mesmas apontassem onde tinham obtido essa informação. A essa questão, sete professoras responderam não saber informar; uma professora mencionou não ser citado na Jornada Pedagógica, mas que foi discutido brevemente em formações mensais que acontecem com a equipe de formação pedagógica da Secretaria de Educação do município; e quatro professoras responderam sim, que foi através de gestores das escolas e livros didáticos que entenderam que a temática da diversidade étnico-racial fazia parte do Plano Educacional de Feira de Santana/BA.

Ao consultar o calendário escolar de 2020 da Secretaria de Educação do município de Feira de Santana/BA, o qual apresenta os feriados nacionais, festas cívicas e estações no decorrente ano, entendeu-se que a data 20 de novembro – Dia da Consciência Negra – não faz parte desse calendário.

A pesquisa realizada no sítio da Secretaria de Educação de Feira de Santana/BA apenas localizou a matéria sobre as formações de professoras/es previstas para 2018. Foram previstos 27 encontros no referido ano – atividades complementares na programação de reserva de carga horária. “Elas [as formações] abordam as habilidades, conhecimentos e competências que visam complementar o currículo acadêmico dos profissionais da

Educação”¹⁵. Cada encontro teria 4 horas mensais, totalizando 80 horas ao ano (FEIRA DE SANTANA, 2018).

Diante disso, deve ser mencionado que em um sistema educacional eficiente de ensino, seja ele de qual instância for, se federal, estadual ou municipal, é preciso que seus agentes, profissionais da educação, conheçam e compartilhem efetivamente a missão, a visão e os objetivos de tal sistema. Para isso, o Plano Municipal de Educação (PME) deve ser de fácil acesso e buscar desenvolver formações a partir do que ele se propõe, assim será possível todos caminharem em direção ao mesmo horizonte. É importante dizer que o Plano Municipal de Educação (PME) é alinhado ao Plano Nacional de Educação (PNE). No PME de Feira de Santana de 2016 – criado para o período de 2016 a 2026 – é apresentado um panorama histórico e atual sobre o município e a diversidade de seu povo, tendo um tópico reservado a essa temática (FEIRA DE SANTANA, 2016).

Nesse PME, são citadas também ações promovidas sobre a temática das relações étnico-raciais, como a construção de currículos escolares e a temática dentro das formações de professoras/es (FEIRA DE SANTANA, 2016). No entanto, observando as falas das professoras e o tempo de serviço que prestaram à Secretaria de Educação do município (que varia entre um e vinte e sete anos), é possível afirmar que as ações desenvolvidas pela Secretaria ainda não abrangem efetivamente todas as escolas municipais, ou estão apenas no campo da teoria. Possibilitando hipotetizar que tal situação possa se repetir em outras realidades escolares, havendo então a necessidade de ampliar o campo de pesquisa para refutar ou validar as hipóteses levantadas.

Junto com a aprendizagem dos conteúdos curriculares formais, é necessário promover os fundamentos epistemológicos, éticos, estéticos e ontológicos da educação para uma convivência de respeito, admiração e aprendizagem com as formas plurais da vida humana. Nesse sentido, importa “atuar junto à formação dos educadores para que novos saberes sejam desenvolvidos, pelo diálogo, em nossas instituições, favorecendo, assim, uma ética do acolhimento e cuidado com as alteridades” (KRAEMER; FRONZA, 2016, p. 117). Dessa maneira, é preciso pensar estratégias a curto e longo prazos para se discutir em todas as escolas de forma efetiva a temática da diversidade étnica, pois se faz urgente diante da crescente onda de desrespeito à diversidade do povo brasileiro na atual conjuntura política nacional.

¹⁵ Mais informações disponíveis em: <http://www.feiradesantana.ba.gov.br/secom/noticias.asp?idn=19083>. Acesso em: 13 ago. 2020.

Os dados até então expostos sugerem, portanto, que é necessário que a Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana/BA realize um trabalho mais efetivo nesse sentido, como, por exemplo, instigar que as escolas assumam a responsabilidade de trabalhar obrigatoriamente a temática da diversidade étnico-racial de muitas formas, sem esperar pelo momento do “Novembro Negro” ou do “Abril Indígena”, havendo, ainda, a necessidade de que parta da Secretaria a iniciativa de discutir mais amplamente essa temática durante as Jornadas Pedagógicas, assim como também nas formações mensais de professoras/es que já são realizadas.

Considerações finais

A presente pesquisa oportuniza instigar a realização de ações pedagógicas que objetivem incluir de maneira mais efetiva as/os estudantes na educação formal e pensar a formação continuada para professoras/es como um processo que oportunize: revisitar suas ancestralidades, contribuir na luta contra os preconceitos ainda presentes no espaço escolar, ampliar a criticidade sobre sua realidade e de suas/seus estudantes e aprender práticas pedagógicas que transcendam a concepção de educação ocidental, eurocêntrica e conteudista, trilhando o caminho da educação na perspectiva decolonial. No entanto, essa última só será possível se a formação de professoras/es tiver a proposta de transcender práticas pedagógicas enraizadas em concepções racistas e eurocênicas.

É possível apontar também que as professoras de uma escola municipal de Feira de Santana/BA não recebem formação continuada de maneira satisfatória que as possibilite realizar abordagens sobre a temática da diversidade étnico-racial na escola, fazendo-se necessário um trabalho conjunto da direção da escola com a Secretaria Municipal de Educação, a fim de proporcionar maiores condições para a abordagem da temática em sala de aula e na escola como um todo.

No entanto, é necessário fazer um alerta para o movimento contrário, ou seja, ao invés de disseminar conhecimentos aprofundados sobre a temática, cometer o equívoco de instigar preconceitos e discriminações. Para evitar isso, é preciso, por exemplo, que a temática esteja presente nos Projetos Políticos Pedagógicos integralmente e não apenas que seja discutida em datas específicas, assim como ter o cuidado de usar materiais didáticos e literários que sejam representativos da diversidade étnico-racial do Brasil, como também de autores/as negros/as e “indígenas”.

De acordo com a análise das falas das professoras, é possível perceber o engajamento dessas educadoras sobre as discussões teóricas e legais acerca da diversidade étnica na escola. Pode-se concluir que a maioria delas conhece superficialmente os conceitos básicos da temática da diversidade étnico-racial, pensa ser importante a formação continuada nesse campo de estudo e sabe da existência dos aparatos legais que resguardam o trabalho com essa temática no ambiente escolar. Entretanto, a Secretaria de Educação do município não tem oferecido subsídios suficientes para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas na área em questão.

A partir das análises das falas das professoras, elucidação da teoria e de documentos legais, sugere-se que o sistema educacional de formação continuada de professoras/es de Feira de Santana/BA amplie seus investimentos na formação de professoras/es com a temática da diversidade étnico-racial na escola. Essa decisão tornará as escolas mais inclusivas, e assim passarão a ofertar uma educação com mais qualidade. Foi possível notar também que as professoras veem a formação continuada como ferramenta essencial para o trabalho com a temática da diversidade étnico-racial na escola, de forma direcionada e crítica.

Caminhando para as últimas palavras, coloca-se no centro da conversa a professora e o professor e seu papel especial no processo de formação de gerações de estudantes, pois só um ser humano preparado profissionalmente, com apoio pedagógico e contínuo processo de formação no exercício da profissão, será capaz de mediar saberes na perspectiva decolonial e contribuir positivamente para a construção de uma nação mais justa, solidária e que respeite as diferenças.

Referências

BORGES, R. O movimento negro educador. **Educ. rev.** [online], Belo Horizonte, v. 34, p. 1-8, nov. 2018. Doi: 10.1590/0102-4698192237. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100653. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985 e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação Para Todos).

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n.2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.** [online], Campinas, v. 33, p. 235-250, jan./mar. 2012. Doi: 10.1590/S0101-73302012000100015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000100015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 fev. 2020.

CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.17, n. 49, p. 117-133, dez. 2003. Doi: /10.1590/S0103-40142003000300008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300008. Acesso em: 15 fev. 2020.

CASTRO, M. G.; RIBEIRO, I. R. Juventude, raça/etnia: diferenciais e desempenho escolar. *In*: PINHO, O. A.; SANSONE, L. (org.). **Raça: novas perspectivas antropológicas.** Salvador: EDUFBA, 2008. p. 393-419.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 1988. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

CEPESC. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais.** Rio de Janeiro: CEPESC, 2009. Disponível em: https://www.unifaccamp.edu.br/graduacao/letras_portugues_ingles/arquivo/pdf/gde.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

CERQUEIRA, E. T. V. “Escritos de educação” por Pierre Bourdieu. **Acolhendo a alfabetização nos países de Língua Portuguesa**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 265-270, ago. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11501>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FEIRA DE SANTANA. **Plano Municipal de Educação de Feira de Santana.** 2016.

FEIRA DE SANTANA. Secretaria de Educação de Feira de Santana. **Professores terão atividade complementar na programação de reserva de carga horária,** Feira de Santana/BA, 18 mar. 2018.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educ. Pesqui.** [online], São Paulo, v. 29, p. 167-182, jan./jun. 2003. Doi: 10.1590/S1517-97022003000100012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 jan. 2020.

HOOKS, B. Abraçar a mudança. *In: Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins, 2017. p. 51-63.

KRAEMER, C.; FRONZA, M. F. Aceitação do outro: igualdade na diversidade étnica na escola. *Revista Profanações* (online), v. 3. n. 2, p.1-3, jul./dez. 2016. Doi: 10.24302/prof.v3i2.1246. Disponível em: <http://www.periodicos.unc.br/index.php/prof/article/view/1246>. Acesso em: 15 mar. 2020.

LUVIZOTTO, C. K. **Cultura gaúcha e separatismo no Rio Grande do Sul**. São Paulo: Editora da UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da ciência social. *In: MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 9-27.

MOURA, E. J. S. Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. *GEARTE*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 313-325. maio/ago. 2019. Doi: 10.22456/2357-9854.92905. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/92905>. Acesso em: 15 mar. 2020.

MUNANGA, K. Apresentação. *In: MUNANGA, K. (org.). Superando o racismo na escola*. Brasília: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.15-20.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cad. Pesqui.* [online], São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2007. Doi: 10.1590/198053144843. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 5 abr. 2020.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educ. rev.* [online], Belo Horizonte, v.26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Doi: 10.1590/S0102-46982010000100002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 5 maio 2020.

PACHECO, L. A pedagogia griô: educação, tradição oral e política da diversidade. *Diversitas*, São Paulo, Ano 2, n. 3, p. 22-99, mar. 2015.

POLASTRINI, L. F. **Transculturização e identidades na obra de Daniel Munduruku**. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 74-117.

SANT'ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. *In: MUNANGA, K. (org.). Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-67.

SANTOS, R. F.; MARQUES, A. J. Diversidade étnico-racial: conceitos e reflexões na escola. *In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH*, 15., 2012, Rio de Janeiro. *Anais [...]*, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://eeh2012.anpuh->

rs.org.br/resources/anais/15/1337560631_ARQUIVO_TEXTOANPUH-2012.pdf. Acesso em: 15 maio 2020.

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In*: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.

SILVA, A. C. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, G. M. S.; LEÃO, L. T. S. O paradoxo da mistura: identidades, desigualdades e percepção de discriminação entre brasileiros pardos. **Rev. bras. Ci. Soc.** [online], São Paulo, v. 27, p. 117-255, out. 2012. Doi: 10.1590/S0102-69092012000300007. Disponível em: Acesso em 10 fev. 2020.

WENGZYNSKI, D. C.; TOZETTO, S. S. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. *In*: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul, 2012. p.1-15. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/2107>. Acesso em: 10 maio 2020.

Submetido em 1º de maio de 2020.

Aprovado em 8 de setembro de 2020.