

FORMAÇÃO DOCENTE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS E OS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Ana Carla Silva Teixeira
anacarlasilva753@gmail.com
Universidade do Estado da Bahia

Dinalva de Jesus Santana Macêdo
dinalvamacedo@hotmail.com
UNEB-UESB/PPGED

Resumo:

Este artigo é fruto de uma pesquisa realizada, como bolsista voluntária de iniciação científica, a partir de um mapeamento nas bases da Capes e da Scielo, no período de 2013 a 2016, bem como a análise de documentos normativos. Assim sendo, tem como objetivo conhecer como as universidades e esses documentos vêm dialogando com a temática racial e a formação docente. Com isso, questiona-se: Qual a importância que a produção científica tem dado à formação docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais? Como as questões raciais e a formação docente estão contempladas no Plano Nacional de Educação, no Plano Municipal de Educação de Guanambi e na Proposta Curricular deste município? O estudo tem a intenção de analisar a articulação entre as questões étnico-raciais e as políticas educacionais. Nesse sentido, buscou produzir conhecimentos acerca da temática em discussão, tendo em vista contribuir com o papel das universidades para a implementação de programas de formação docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais. De acordo com os dados colhidos e as reflexões realizadas, é notável que a maior dificuldade para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 é a permanência do modelo eurocêntrico de currículo e a falta de formação inicial específica e continuada para o trato com a diversidade étnico-racial.

Palavras Chave: Currículo, formação docente; relações étnico-raciais.

Introdução

O que é mais recorrente em todos os campos e meios sociais em relação às questões étnico-raciais e quilombolas ainda é a forte associação dos negros com a escravidão, o trabalho e lutas travadas durante a colonização do Brasil. Dessa forma, há sempre uma comparação do negro com o trabalho braçal, a miséria e a fome, o que torna o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana como algo pejorativo e estereotipado, invisibilizando suas crenças, raízes e costumes. Com isso, o currículo escolar e as práticas educativas são instrumentos importantes para propiciarem que as escolas sejam espaços de

multiplicidades, por isso a necessidade de descolonizar e transformar esses elementos provedores de cultura (SILVA, 2010).

Diante desse contexto, é importante uma formação inicial e continuada dos professores para que possam transgredir o currículo oficial e trabalhar com as questões da diversidade racial na escola, tendo em vista combater o preconceito e a discriminação ainda muito visíveis na escola, nos meios de comunicação e na sociedade.

Assim, como bolsista voluntária de iniciação científica, realizei uma pesquisa bibliográfica no período (agosto de 2016 à julho de 2017), que teve como o propósito de conhecer como as universidades e os documentos normativos vêm dialogando com a temática racial e formação docente.

No primeiro momento, foi realizado um levantamento, de artigos, dissertações e teses nas bases da CAPES e da Scielo, que versam sobre formação docente e as questões étnico-raciais. Segundo Paduá (2012) a consulta das bases de dados e bibliotecas virtuais é um recurso importante para o levantamento de informações bibliográficas, de artigos científicos e/ou identificação via catálogo de revistas científicas em diferentes áreas do conhecimento, pois isso contribui de forma significativa na riqueza de informações da pesquisa.

No segundo momento, foi realizado um estudo do Plano Nacional de Educação, destacando e refletindo sobre os principais aspectos relacionados às questões raciais e formação docente, posteriormente procedeu a leitura do Plano Municipal de Educação de Guanambi-BA e por fim da Proposta Curricular deste município, tomando como objeto de análise as metas e estratégias relacionadas às questões raciais e a formação docente, como o intuito de detectar o que converge e diverge a nível nacional e local, apontando o papel que confere as instituições de Ensino Superior, dos Municípios, Estados e a União para a efetivação das políticas educacionais de formação docente.

Este artigo é um recorte de algumas discussões e reflexões, realizadas a partir das produções científicas, tendo como destaque as pesquisas de Silva (2016), Barroso (2016) Cerezer (2015), Gonzales (2013) e De Paula (2013) bem como o Plano Nacional de Educação, o Plano Municipal de Educação e a Proposta Curricular do Município de Guanambi.

As produções científicas

As lutas dos movimentos negros foram de suma importância para as mudanças das políticas educacionais e a melhoria da educação. Como uma de suas conquistas, o presidente

Luiz Inácio Lula da Silva, sanciona a lei n. 10.639, em 09 de janeiro de 2003, que propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, alterando a lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (GOMES, 2011).

Porém, a aprovação de uma lei não significa necessariamente o seu cumprimento, pois a história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil sempre foram reduzidas nas aulas de História ao tema da escravidão negra, sofrimento, fome e trabalho braçal. Todavia é relevante compreender a importância da aprovação da Lei supracitada, pois essa veio com o objetivo de garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira.

A pesquisa intitulada “As faces e as máscaras do racismo: as vozes dos professores de ilha solteira, SP”, realizada por Eduardo Vasconcelos da Silva, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no ano de 2016, aborda o silenciamento dos professores com relação às questões étnico raciais, sendo esse um sério problema dentro da educação. Essa pesquisa aponta o distanciamento da lei 10.639/03 com as práticas docentes e como a discriminação e a estigmatização ainda estão presentes na sociedade.

De acordo com alguns professores entrevistados durante essa pesquisa, para que efetive-se a educação antirracista é necessário que os cursos de formação inicial e continuada de professores incluam a temática em seus currículos, articulada a instrumentos didáticos pedagógicos, visando sempre à harmonia nas relações raciais.

Sabemos que ainda é grande a existência de preconceito e discriminação racial presente em nossa sociedade, e é visível a importância de valorizar a cultura afro-brasileira, africana e quilombola, como forma de realizar um trabalho que futuramente contribua para quebra dessas práticas discriminatórias e nos torne cada vez mais preparadas para a educação das futuras gerações.

Segundo Silva (2016) se faz imprescindível evidenciar as vozes dos professores investigados em um tempo e espaço determinados, ressignificando a sua própria história e revivendo sua trajetória percorrida, contribuindo para a compreensão da formação da identidade desse professor, produzindo novos significados para a atuação docente. Sendo assim, é notável a necessidade de inclusão da temática nos currículos das universidades.

A pesquisa de “Currículo, diversidade cultural e suas implicações a prática pedagógica de professores: um estudo em escolas públicas municipais do ensino fundamental em Porto Velho (Rondônia)” realizada por Lidiana da Cruz Pereira Barroso, na Universidade Federal de Rondônia, também no ano de 2016, vem sinalizar o grande distanciamento entre o que dizem

as leis e o que realmente efetiva nas escolas, pois as práticas dos professores são desprovidas de conhecimento acerca da temática.

Os docentes atribuem tal fato à sua formação inicial e à forma de organização do trabalho pedagógico orientado na escola. Os currículos das escolas pesquisadas, e as práticas pedagógicas dos professores, implicam a necessidade de fortalecer ações que contemplem integralmente a demanda da diversidade cultural no ensino. A formação docente é o ponto crucial para as transformações das práticas pedagógicas, porém, o professor consciente do multiculturalismo no entorno social da escola, mesmo com lacunas em sua formação inicial e no currículo escolar, poderá refletir em sua prática a fim de potencializar o desenvolvimento de seus alunos com ações que visem a consciência crítica, contra a discriminação, as diferenças, e o preconceito social. (BARROSO, 2016, P. 7).

Com isso, se torna evidente, como os professores sentem falta de uma melhor formação inicial, onde possam estar recebendo orientações sobre o seu trabalho pedagógico, como lidar com determinadas situações em sala de aula, inclusive com o livro didático, pois a educação necessita de uma formação humana, educando também a consciência.

Barroso (2016), também apresenta em sua pesquisa, que a postura do professor na atualidade precisa visar à pesquisa, a curiosidade, a resolução de problemas presentes na sala de aula, e como resolvê-los. São práticas que implicam na melhoria do trabalho pedagógico, em que se percebem comportamentos tão complexos na sociedade. Uma formação mais qualificada com essas questões poderá ocorrer, caso os docentes e gestores estejam conscientes em desenvolver uma formação integral, em consonância com os projetos construídos coletivamente à realidade da comunidade e anseios sociais.

Na visão de Pimenta (2002), o professor reflexivo não pode deixar de favorecer ou se firmar sem a criticidade, sem entender os contextos e o pano de fundo, e em maior grau o alicerce ao qual se funda a prática docente. Esse deve buscar uma maneira de identificar e vencer as dificuldades encontradas em sala de aula.

Uma outra produção que dialoga com a supracitada, recebe o nome de “Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil)” foi realizada por Osvaldo Mariotto Cerezer, no ano de 2015, pela Universidade Federal de Uberlândia. A pesquisa teve o objetivo de analisar a implementação das Leis nº. 10.639/03 e 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares nos cursos de Licenciatura em História das três universidades públicas do estado de Mato Grosso, Brasil (UNEMAT, UFMT e UFMT – Campus Rondonópolis). Nesse sentido, buscou saber os efeitos dessas leis quando implementadas na formação inicial de professores de História e no ensino dessas temáticas em

escolas públicas e privadas. A pesquisa foi realizada com 11 professores de História, egressos dos três cursos supracitados, em fase inicial da carreira docente, e sete professores formadores dos respectivos cursos.

As dificuldades que permeiam a efetivação das leis supracitadas, devem ser colocadas em discussão e estudos voltados a essa problemática, principalmente no meio educacional. Cerezer (2015) diz que, não questionar essa realidade seria o mesmo que preservar os silêncios históricos a que foram submetidos negros e indígenas, naturalizando a discriminação e a exclusão.

Cerezer, (2007, p. 30), utilizando as contribuições de Santos, afirma que precisamos trabalhar a “descolonização das mentes”, salientando que “todos nós precisamos urgentemente descolonizar nossas mentes no sentido de perceber, entender, respeitar a diversidade cultural existente no nosso meio”.

A UNEMAT Cáceres se preocupa com essas questões, eles incluem no currículo a história e cultura afro-brasileira e indígena, e essas questões também fazem parte das disciplinas de Estágio Supervisionado, que incluiu o estudo relacionado às Leis 10.639/03 e 11.645/08. Os professores relataram que tentam incluir essas questões durante as aulas e que dão espaço para que os alunos indígenas falem sobre a sua história.

As narrativas evidenciaram que há espaços, embora tímidos e limitados, para o estudo da história afro-brasileira e indígena nos cursos de formação inicial de professores, demonstrando as ações específicas desenvolvidas em cada curso, assim como as deficiências ainda presentes tanto no currículo formal, quanto na prática docente dos formadores de professores. Demonstraram também que a implementação do disposto nas referidas leis de ações afirmativas foram incorporadas de forma parcial nos cursos investigados. (CEREZER, 2015, p. 299).

Os resultados da pesquisa de Cerezer (2015) apontam a existência de espaços para o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos cursos de formação de professores dessa instituição em foco, foram analisadas as ações praticadas pelos docentes de cada curso, bem como identificadas as dificuldades presentes nas práticas pedagógicas dos formadores de professores. A pesquisa demonstrou também que as políticas de ações afirmativas foram incorporadas de maneira parcial nos cursos supracitados. Segundo o autor,

[...] um dos aspectos que mereceu destaque na análise foi a constatação, de que pela primeira vez na história do Brasil, a população de autodeclarados negros é maior do que a de brancos. Nesse sentido, dialogamos com diversos estudos demonstrando que as políticas públicas criadas para atender as reivindicações históricas da população negra são as principais

responsáveis pela elevação da autoestima e da melhoria das condições de vida, trabalho, educação e saúde da população negra. (CEREZER, 2015, p. 303)

De acordo com a observação dos PPPs, conclui-se que nem a UFMT de Cuiabá e nem a UFMT Campus Rondonópolis não aparece nenhuma menção à Lei n.o 11.645/08 que tornou obrigatório o estudo da história e cultura dos povos indígenas. Somente a Lei n.o 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do estudo da história africana e afro-brasileira, é citada pelo documento institucional.

Ao serem analisados os três cursos de formação de professores, por meio de diálogos, análise de PPP, das ementas, constatou-se que esses cursos implementam de forma parcial o que está disposto nas leis federais e nas DCNE's, houveram alguns avanços de forma limitada, como por exemplo, a criação de disciplinas específicas obrigatórias sobre História da África e História indígena na UNEMAT. Esse já pode ser considerado um grande avanço, mas precisamos transgredir a ideia de que abordar um pouco sobre a história da África uma vez ao ano estará cumprindo as leis.

Refletimos sobre os dizeres dos professores iniciantes colaboradores a respeito da formação inicial, do estudo à diversidade racial e dos desafios do ingresso na carreira docente. Diante do exposto por eles, reafirmamos nossa defesa de que os Cursos de História de Mato Grosso possuem uma grande responsabilidade na formação de novos professores [...]. Reiteramos que os dados obtidos demonstraram que a formação com ênfase para a docência não é contemplada de forma sensível nos três cursos analisados. (CEREZER, 2015, p. 305).

Nesse sentido, fica explícito como a formação para a docência nessa área merece uma maior atenção, através dos cursos, currículos, PPPs das escolas, práticas que contemplem essa temática de uma forma problematizada, não só trabalhando conceitos, mas também aproximando todas as discussões com a realidade dos alunos. Como diz o autor em seu texto, os diálogos registrados ao longo da pesquisa explicitam a necessidade de estudos, debates sobre a formação docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Licenciatura em História.

Dando continuidade à análise das produções, a que recebe o título de “a formação docente e os desafios da diversidade na prática pedagógica de egressos do curso de Pedagogia da UNIR, Campus - JI-Paraná/RO” foi escrita por Neidimar Vieira Lopes Gonzales, na Universidade Federal de Rondônia, no ano de 2013. Trata-se de uma análise documental e estudo empírico, realizada com 20 professores, egressos do curso de Pedagogia. Buscou-se

compreender em que medida o curso de Pedagogia da UNIR, *Campus* de Ji-Paraná, em questões étnico-raciais, educação de jovens e adultos, educação do campo, inclusão, gênero entre outras, contribui para formação dos seus egressos, e como esse curso deu suporte para que os professores consigam lidar com os diversos desafios no cotidiano, acerca da diversidade presente nas salas de aula.

Gonzales (2013) explica que o curso de Pedagogia propicia contribuições profissionais, advindas de componentes curriculares e contribuições relacionadas ao desenvolvimento pessoal dos professores. Na comparação dos dados da pesquisa documental com os da pesquisa empírica encontram-se aproximações e distanciamentos.

As aproximações se referem à compatibilidade do que está instituído em termos de ementas, conteúdos e disciplinas destinados à formação no Curso de Pedagogia e o que dizem os professores sobre a aquisição dos saberes referentes a determinados componentes curriculares presentes no curso. Enquanto os distanciamentos estão ligados ao que está proposto no curso de Pedagogia referente, também, aos objetivos, ementas e conteúdos e à evidência da falta de uma base teórico-prática que subsidie a prática pedagógica do professor, para lidar com as questões da diversidade no âmbito escolar. O êxito para trabalhar com as questões da diversidade em sua prática profissional, ocorre por meio de ações isoladas de alguns professores. (GONZALES, 2013).

A produção de nome “A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro brasileira: formação, saberes e práticas educativas”, realizada por Benjamin Xavier De Paula, no ano de 2013, pela Universidade Federal de Uberlândia, tem como objeto de estudo a formação continuada de professores para a implementação do ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira na cidade de Uberlândia/MG, conforme está posto na lei 10.639/03.

De Paula (2013) buscou compreender quais foram os impactos dessa formação na significação/resignificação dos saberes e das práticas pedagógicas dos professores, e como estes repensaram valores, bem como construíram a organização pedagógica.

Como é do nosso conhecimento a implementação da lei 10.639/03 torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as instituições de ensino, mas também sabemos que para isso acontecer, os professores precisam estar capacitados a respeito dessa temática que sempre foi muito deturpada pela escola. A formação dos professores que se encontram atualmente nas escolas é precária no que diz respeito às questões étnico-raciais, esses na maioria das vezes não estão preparados para trabalharem essas temáticas.

Os professores fizeram algumas considerações, dentre essas, a de que a formação inicial da docência não ofereceu aporte teórico, metodológico e pedagógico, não poderia ser reconhecido como uma boa formação para o trato das questões relativas à educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira tal como, dispõe a Lei Federal nº 10.639/2003 e suas disposições correlatas.

Quanto à formação continuada de que participaram, ofertada pelos órgãos públicos, com foco na temática da pesquisa, na cidade de Uberlândia, MG, os professores reconheceram que esta foi de fundamental importância, principalmente, porque possibilitou a significação/ressignificação dos seus saberes e práticas ante a realidade educacional, bem como perceberem que o racismo está presente nos órgãos escolares.

De Paula (2013) afirma que a formação continuada é capaz de modificar, não somente as práticas pedagógicas e curriculares dos professores, mas também as práticas cotidianas e interpessoais dos alunos rumo à perspectiva de uma educação positiva das relações étnico-raciais, na ótica defendida no início deste trabalho.

O Plano Nacional de Educação: análises sobre as questões étnico-raciais e formação docente

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído após a aprovação da Lei de nº 13.005, em 25 de junho de 2014, com previsão de vigência por uma década. Contendo quatorze artigos e vinte metas a serem cumpridas em seu período de vigência.

No ano de 2014, já era muito grande as discussões no que se referem às questões étnico-raciais e significativas as produções teóricas no campo das políticas públicas afirmativas, pois a Lei nº 10.639/2003 já tinha onze anos de publicação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana estavam vigentes há dez anos. Mas o que isso significa?

O PNE traz várias articulações de metas voltadas para lei 10.639/03, como por exemplo, a ideia de “garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais” (2014, p. 65). A escola possui um grande significado quando falamos de formação de identidade e educação. Acredita-se que conhecer a história do mundo é essencial para entender o que é o Brasil. Porém é distorcida a forma como é tratada hoje, e de como nos foi ensinado pelos professores.

Como as pesquisas têm apontados, a formação dos professores que se encontram atualmente nas escolas é precária no que diz respeito às questões étnico-raciais, pois na maioria das vezes não estão capacitados para trabalharem essas questões. A estratégia 4.3 do PNE traz a meta de, “fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidade quilombolas” (p. 55).

O que podemos inferir a partir dessa informação é que atualmente são pouquíssimas as comunidades quilombolas que possuem uma escola com educação de qualidade situada dentro da comunidade. Já que no plano, na meta 1.10. preconiza que é preciso

fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada (p. 50).

O ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades é obrigatório, isso é o que diz a estratégia 2.10, que está intimamente ligada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que também Compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber. Essa lei assegura o atendimento das populações quilombolas rurais ou urbanas. A educação deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas (BRASIL, 2013).

Esses documentos, as leis e todo o conjunto de diretrizes estão no papel, institucionalizadas, mas que não condizem com o que acontece na realidade. Para a construção de uma educação antirracista, se faz necessário empreendimentos de forma colaborada pelos sistemas de ensino em geral e principalmente, no que tange às políticas públicas de formação docente. É urgente práticas curriculares que contemplem o que está posto na Lei 11.645/08. Pois, nota-se que os docentes acabam trabalhando com os alunos, aquilo que eles sabem/conhecem, na maioria das vezes de forma estereotipada, pois acabam saindo da universidade, nos cursos de licenciatura, sem preparo para lidar com as diferenças culturais presentes no contexto escolar.

O Plano Nacional de Educação preconiza a necessidade de uma educação que contemple a diversidade que existe no país, principalmente nos espaços escolares. Na estratégia 2.8 aponta as seguintes questões:

promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos(as) alunos(as) dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural (2014, p. 52).

É possível observar que falta uma relação entre a escola com as comunidades e com os movimentos culturais, que promovem várias manifestações que podem acontecer dentro ou fora do espaço escolar, pois essas práticas certamente despertam nos alunos, o sentimento de pertença e fornecem subsídios para a construção da sua identidade enquanto quilombolas.

O plano também traz uma importante abordagem sobre as políticas de prevenção a evasão escolar, que em sua maioria são motivadas por preconceitos e discriminação por parte da sociedade, dos colegas, de professores etc. A estratégia 3.13 tem o objetivo de criar uma rede de proteção contra essas formas associadas de exclusão no ambiente escolar.

Coelho e Silva (2015) explicitam que esse preconceito parte do desconhecimento, do estranhamento e da hostilidade. É uma crença prévia sobre algo ou alguém, especialmente vinculado a uma ideia de inferioridade. Desse modo as construções sociais são efetuadas de acordo ao momento histórico. Assim, podemos inferir que ensinar para alguém que ele deve ser respeitoso e tolerante com o outro que é diferente dele não muda o quadro de um país preconceituoso. O que devemos ensinar são os processos pelos quais as diferenças são produzidas por meio das relações de assimetria e desigualdade, compreendendo a história da humanidade.

A estratégia 4.3 registra a necessidade da implementação de ações essenciais a uma educação que contemple as inúmeras diversidades existentes no contexto educacional brasileiro. Essa meta visa implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas. (BRASIL, 2014).

A de número 7.25 dialoga diretamente com a 7.27, pois essas buscam garantir, os conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas, nos termos das leis 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, bem como desenvolver propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as

comunidades indígenas e quilombolas, incluindo conteúdos e atividades culturais específicas daquele espaço, além de disponibilizar materiais didáticos. (BRASIL, 2014).

Já a estratégia 7.26 do PNE (2014), visa consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo.

São inúmeras as diversidades existentes entre os grupos étnicos e essas se tornaram pontos de conflito, levando em consideração religião, cultura, maneira de pensar, e de se vestir, segundo Romão (2001), é necessário que o educador compreenda as diferenças que cada indivíduo possui olhar para as culturas coletivas e para os aspectos emocionais, cognitivos, físicos e culturais.

Plano Municipal de Educação: o que consta neste documento que aponta as estratégias relacionadas à diversidade e as questões étnico raciais?

O Plano Municipal de Educação do Município de Guanambi com vigência no período de 2015 a 2025, apresenta 3 diretrizes, 25 metas e diversas estratégias, com o intuito de uma melhoria na educação do Município de Guanambi. Vem estipulando metas como a de apoiar a alfabetização de crianças do campo, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem a identidade cultural das comunidades quilombolas.

É de suma importância, compreendermos que as práticas pedagógicas positivas e que abordem a temática de forma interdisciplinar contribuem de maneira fundamental para a implementação das leis, e também para a formação de pessoas críticas, que reflitam sobre a postura da sociedade, bem como para a construção da identidade e do sentimento de pertença na sociedade.

Sendo assim, o PME de Guanambi, que entrou em vigência em 2015 traz como estratégia (4.6) “promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras” (GUANAMBI, 2015. p. 143). Mas o que seriam essas práticas pedagógicas inovadoras que são citadas no PME?

Muitas vezes, nos enganamos ao afirmar que trabalhamos a história do Brasil e da África pelo simples fato de abordarmos a temática uma vez ao ano, ou no evento que comemora o dia da consciência negra. Em relação a isso, pode-se afirmar que a partir desses eventos e desses momentos os professores devem proporcionar aos estudantes o conhecimento a respeito da nossa cultura, além disso, trabalhar essas questões durante todo o ano. Diante disso Conceição (2006) afirma que:

Desenvolver práticas educativas a partir destas situações tem sido importante para que educandos e educadores conheçam histórias e culturas das populações negras, desmistificando o tema e tornando positiva e real a participação dos africanos e afro-brasileiros na história nacional (CONCEIÇÃO 2006. p. 27).

Com isso o Plano vem estipulando o ensino e o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira, o negro e o índio na formação da sociedade nacional devem estar contemplados nos conteúdos do currículo escolar de acordo com as referidas leis supracitadas, resgatando as suas contribuições pertinentes à história do Brasil. O Plano ainda busca garantir, nos currículos escolares, conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis (GUANAMBI, 2015).

A meta 7 aponta que deve-se “adequar, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, o currículo escolar para atender às exigências legais, bem como às peculiaridades dos sujeitos da Educação Básica e de suas comunidades.” (p. 146). Essa meta apresenta duas estratégias muito relevantes:

A 7.1 vem “Assegurar que a escola inclua em seu Projeto Político-Pedagógico a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, garantindo, assim, o cumprimento da Lei Nº 11.645/08;”. E a 7.7. “Implementar e efetivar políticas educacionais envolvendo a parceria entre família, escola e comunidade;” (GUANAMBI, 2015. p.146).

A meta 8, traz a estratégia 8.13, que procura, garantir, nos currículos escolares, conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (GUANAMBI, 2015. p.149).

O ambiente escolar é um ambiente imprescindível na construção da identidade étnico-racial de crianças e adolescentes, esses são moldados pela sociedade, pela escola e pelos conteúdos trabalhados em sala de aula. Segundo os PCNs (1998), a transversalidade se refere

à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre teoria, questões da vida real e sua transformação em conhecimento.

A Proposta curricular do Município de Guanambi/BA e as abordagens etno-raciais

A proposta curricular do município de Guanambi-BA, se encontra disponível no Diário Oficial da cidade publicado no dia 10 de janeiro de 2017, esse documento foi produzido por professores da rede municipal e foi organizado por tópicos subdivididos, onde inicialmente, apresenta as concepções de educação, de ensino e de currículo. Posteriormente o mesmo trata dos conteúdos transversais, abordando as oito áreas que contemplam esses temas.

Essa proposta curricular apresenta o currículo contemplando duas etapas da educação básica, sendo elas a educação infantil e o ensino fundamental, bem como as disciplinas de cada uma desses níveis de ensino. O documento discorre sobre quatro modalidades de ensino, sendo elas, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação do Campo e a Educação Escolar Quilombola, que é o nosso foco.

Diante desse contexto, é importante compreender que o currículo é tudo aquilo que se passa nas escolas, como os conteúdos formais de ensino, relações sociais, manifestações culturais e conjuntos de conhecimentos não escolares, levando em consideração que todos esses aspectos estão impregnados de relações sociais, epistemológicas e culturais de caráter mais global. Sendo assim, devemos pensar no currículo como lugar, como espaço de negociação, ambivalência e fronteira em que se encontram e dialogam diferentes culturas e experiências sociais (SILVA, 2003).

A escola, assim como os demais segmentos sociais, deve atentar com a forma em que o currículo escolar está sendo pensado e ainda a que fins é posto, ou seja, que intencionalidades o mesmo possui. Neste sentido as relações do indivíduo não são levadas em consideração, tão pouco o que acontece fora do campo educacional. Nota-se a presença de um “currículo oculto”, que visa apenas o conteúdo metódico (APPLE, 2006).

O aluno, o professor, a comunidade devem se fazer autores do próprio currículo. Como diz Oliveira (2012) *O autor é originador*, é sujeito, sem que, para isso, tenha que definir seus temas e obras como objetos controláveis e manipuláveis nem os alunos, nem os conteúdos, nem as práticas pedagógicas. Pois é importante que seja levado em consideração aspectos tais como as condições de vida dos alunos, o lugar de onde esses vem, sua cultura, o meio social, etc.

Deve constituir-se em ambiente educativo, acessível à comunidade à qual serve, em que se respeita o outro, em que se dá visibilidade a todos, combatem-se as discriminações, busca-se eliminar os preconceitos e são desfeitos os estereótipos, estimulando a auto-imagem e a auto-estima positivas e promovendo a igualdade étnicorracial, pelo reconhecimento da diversidade e pela desconstrução das diferentes formas de exclusão (LOPES, 2006. p. 31).

Compreendemos que a diferença é tudo aquilo que nos torna mais semelhantes e mais humanos dentro todos os que nos rodeiam (GOMES, 2003). Deste modo o currículo também é de extrema importância para o processo de formação da identidade do sujeito, pois esse é lugar, espaço e território, viagem, trajetória. O currículo é documento de identidade e é relação de poder, como afirma Silva (2003). Entretanto a escola não engloba todos significados que o currículo carrega, para a auto afirmações cultural do espaço educacional e dos estudantes.

A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito (GOMES, 2003, p.6).

O documento ora analisado se apresenta em quadros com os objetivos e conteúdos para cada área do conhecimento. Estes objetivos estão organizados em objetivos gerais objetivos específicos, por eixos, de acordo com cada área.

Uma das áreas do conhecimento, abordada pelos temas transversais é a Pluralidade cultural, que acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, essa área refere-se ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1997).

Ao tratar do ensino fundamental, a proposta cita a Base Nacional Curricular (2015), onde essa assegura que todos nós temos o direito do acesso a formação básica, independente da região, lugar ou cultura em que vivemos, e afirma que os conteúdos da parte de diversificadas podem ser definidos pela escola, ou seja dando uma maior autonomia a fim de que os professores possam complementar os conhecimentos e enriquecer o currículo. Assim sendo, as escolas podem estar planejando aulas que contemplem as diferentes realidades e que possam ser contextualizadas, esse é um ponto positivo e muito importante.

E posteriormente o documento em análise apresenta algumas observações em relação ao ensino fundamental, o texto diz que “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes africana e europeia (Art. 26, Lei nº 9.394/96)” (BRASIL, 2017, p.67). Porém, nesse tópico não é citada especificamente a lei de número 10.639/03.

Considerações finais

A sociedade brasileira é marcada pelo forte caráter racista, e a questão educacional ganhou destaque no cenário nacional ao denunciar a relação entre negros e brancos no que se refere à educação. São muitos os fatores que podem justificar essa questão, porém o mais forte está ligado ao distanciamento entre as leis presentes nos documentos normativos acima citados e as práticas no chão da escola.

Diante desse contexto, é importante compreender que a educação é a única capaz de transformar a visão das pessoas, e como diz Candau (2012) estamos como educadores e educadoras desafiados/as a promover processos de desconstrução e de desnaturalização de preconceitos e discriminações que impregnam, muitas vezes com caráter sutil, às relações sociais e educacionais que configuram os contextos em que vivemos.

Sendo assim, ao analisar algumas produções científicas e documentos normativos para compreender como esses dialogam com a temática racial e a formação docente, foi perceptível que todas as produções denunciam de alguma forma, os desafios presentes na formação docente no que se refere a essas questões. Essas dificuldades estão intimamente ligadas com a falta de programas de formação docente referente à temática, programas que deveriam ser implementados e oferecidos pelas universidades de acordo com diversas estratégias presentes nos documentos.

Conclui-se assim, que os professores exercem importante papel no processo da luta contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil e a principal dificuldade para a implementação da lei é a permanência do modelo eurocêntrico de currículo e a falta de formação inicial e continuada para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAHIA, Plano Municipal de Educação 2015-2025. **Prefeitura Municipal de Guanambi, Secretaria Municipal de Educação**. Guanambi, 2015.

BARROSO, Lidiana da Cruz Pereira. **Currículo, diversidade cultural e suas implicações a prática pedagógica de professores: um estudo em escolas públicas municipais do ensino fundamental em Porto Velho (Rondônia)**. Rondônia, 2016. Disponível em: <<http://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1637>> Acesso em: 23 de janeiro de 2018

BRASIL, [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] : **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil)**, 2015. Disponível em:<<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13687>> Acesso em: 29 de janeiro de 2018

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. **Preconceito, Discriminação E Sociabilidades na escola**. Revista de educação, Campus de Cascavél, 2015.

CONCEIÇÃO, Regina. **As Relações Étnico-raciais, História e Cultura Afrobrasileira na Educação Infantil**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, Salto para o Futuro, TV Escola. Boletim 20, p. 21-27, outubro, 2006.

DE PAULA, Benjamin Xavier. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro brasileira: formação, saberes e práticas educativas**. Uberlândia, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13652>> Acesso em: 20 de fevereiro de 2018

GONZALES, Neidimar Vieira Lopes. **A formação docente e os desafios da diversidade na prática pedagógica de egressos do curso de pedagogia da unir, campus - Ji-paraná/RO**. Porto Velho, 2013. Disponível em: <http://www.ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/DISSERTA__O__NEIDIMAR_VIEIRA_LOPES_GONZALES__692081801.pdf> Acesso em: 13 de fevereiro de 2018

GUANAMBI. Plano Municipal de Educação, Lei nº. 951/2015. **Diário Oficial do Município de Guanambi-Bahia**, Poder Executivo, Guanambi, ano VII, n. 953, 17 jun. 2015.

_____. **Proposta curricular da rede municipal de Guanambi**. Prefeitura Municipal de Guanambi. Lindomar Santana Aranha Pereira; Ana Patricia Bezerra dos Santos (organizadoras). Guanambi, 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira**, 2011.

_____. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de educação, 2003.

LOPES, Véra Neusa. **Diversidade Étnico-racial no Currículo Escolar do Ensino Fundamental**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, Salto para o Futuro, TV Escola. Boletim 20, p. 28 – 37, outubro, 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. CONTRIBUIÇÕES DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS PARA A REFLEXÃO CURRICULAR: Princípios Emancipatórios e Currículos *Pensados Praticados*. Programa de Pós-graduação Educação: **Currículo/Revista e-curriculum**. São Paulo, 2012.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico prática. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. P. 52- 103

PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Léia. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. 5 ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Eduardo Vasconcellos. **As faces e as máscaras do racismo**: as vozes dos professores de Ilha Solteira, Paranaíba, 2016.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.