



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO – UAE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

BIANCA VIEIRA DE ANDRADE

**A PRÁTICA DOCENTE EM TORNO DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E DE
GÊNERO: UM ESTUDO DE CASO NA CIDADE DE CAJAZEIRAS-PB**

CAJAZEIRAS – PB

2024

BIANCA VIEIRA DE ANDRADE

**A PRÁTICA DOCENTE EM TORNO DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E DE
GÊNERO: UM ESTUDO DE CASO NA CIDADE DE CAJAZEIRAS - PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande Campus Cajazeiras como requerimento para a conclusão do curso.

Orientadora: Profa. Dra. Stella Marcia de Morais Santiago

CAJAZEIRAS – PB

2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação -(CIP)

A553p	<p>Andrade, Bianca Vieira de. A prática docente em torno da educação étnico-racial e de gênero: um estudo de caso na cidade de Cajazeiras – PB / Bianca Vieira de Andrade. – Cajazeiras, 2024. 49f. : il. Color. Bibliografia.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Stella Marcia de Moraes Santiago. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2024.</p> <p>1. Prática docente. 2. Educação étnico-racial. 3. Educação de Gênero- estudo de caso - Cajazeiras - Município - Paraíba. 4. Relação étnico- raciais - prática de ensino. I. Santiago, Stella Marcia de Moraes. II. Título.</p> <p>UFCG/CFP/BS</p> <p>CDU – 377.8</p>
-------	---


Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

BIANCA VIEIRA DE ANDRADE

A PRÁTICA DOCENTE EM TORNO DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E DE GÊNERO: UM ESTUDO DE CASO NA CIDADE DE CAJAZEIRAS-PB

Aprovada em: 01/11/2024


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 STELLA MARCIA DE MORAIS SANTIAGO
Data: 15/11/2024 09:05:29-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Stella Marcia de Moraes Santiago (UFCG/CFP/UAE - Orientadora)

Belijane Marques Feitosa

Prof.^a Dr.^a Belijane Marques Feitosa (UFCG/CFP/UAE - Examinadora)

Documento assinado digitalmente
 SIMONE JOAQUIM CAVALCANTE
Data: 15/11/2024 12:34:31-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Simone Joaquim Cavalcante (UFCG/CFP/UAE - Examinadora)

Cajazeiras – PB

2024

Lista de Siglas

Base Nacional Comum Curricular – BNCC

Centro de Formação de Professores – CFP

Faculdade São Francisco da Paraíba - FASP

Iniciação Científica – IC

Ministério da Educação - MEC

Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN

Unidade Acadêmica de Educação – UAE

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Lista de Quadros

Quadro 1 - Perfil do Participante.....	p.26
--	------

Agradecimentos

Agradeço inicialmente a Deus por concluir este estudo, por toda iluminação e proteção que ele me forneceu cotidianamente para prosseguir com meu processo formativo, sendo meu apoio emocional e racional durante as prerrogativas que se estenderam neste período.

Aos meus pais, José Vieira de Andrade e Maria Vieira de Araujo, que são a minha base e os meus maiores exemplos, que me deram todo o apoio e o alicerce necessário para que eu pudesse me dedicar por completo a minha jornada formativa, sem vocês, nada disso seria possível, vocês possuem grande parte de mérito na conclusão do meu percurso profissional.

A minha querida orientadora Stella Marcia Santiago de Moraes Santiago, que me acompanhou por quase todo o meu percurso universitário, aprendi tanto a observando e com suas orientações que seria impossível pontuar aqui o quão ela influenciou na minha formação pessoal e profissional, visto que, grande parte da pesquisadora e da professora que sou, devo a ela.

Aos meus tios, Severino Vieira Sobrinho e Terezinha Andrade Vieira, por serem tão receptivos e amáveis em meu cotidiano, me acolheram em sua casa, em um lugar que seria totalmente novo, e desconhecido para mim, se tornando o meu novo lar, e me auxiliando com quaisquer desafios que aparecessem. Vocês me forneceram as ferramentas necessárias para equilibrar o cotidiano da minha vida pessoal com a acadêmica.

A minha irmã Beatriz Vieira de Andrade Silva, que é o meu grande exemplo pessoal e profissional, uma das pessoas que mais me incentivaram durante este percurso, sendo essencial na minha vida, me orientando e me auxiliando quando necessário, me ensinou muito mais do que imagina.

A minha tia-mãe, Raimunda de Andrade Vieira, que foi a minha primeira professora, me ensinando a ler, a você devo muito, agradeço imensamente por todo o cuidado que teve comigo, orando e zelando pelos meus dias, sendo essencial no meu cotidiano, e em minhas virtudes enquanto indivíduo.

A minha prima e amiga, Rosa Vieira de Andrade, agradeço por todo o incentivo e por toda credibilidade que depositou cotidianamente em mim, incentivando e motivando para que o melhor percurso fosse seguido, sendo um exemplo de profissional e ser humano ao qual me espelho.

A Maria Micaele Lins de Souza Bezerra, ao companheirismo e apoio que me forneceu cotidianamente, me encorajando a seguir em frente mesmo com todos os desafios, e por se prontificar a me auxiliar sempre que necessitasse. Para além disso, o carinho, a atenção e o respeito, que são fundamentais em meus dias.

Aos meus amigos e minhas amigas que fiz durante o curso universitário, Bruno Fernandes de Sousa, Izabel Carolina da Silva Pereira, Manoel Pereira Neto, Lenita Maria Modesto Pereira, que se tornaram pessoas fundamentais na minha vida, me acompanhando em todos os momentos possíveis, sendo minha rede de apoio dentro e fora da instituição, a amizade, o carinho e a irmandade construída são fundamentais no meu cotidiano. Como também, todo o auxílio e parceria que se firmaram nos últimos anos, passando a serem para além de amigos universitários, uma família.

Assim como as amigas, Mariana Duarte de Souza Rolim e Mariana da Silva Nascimento, por tudo o que construímos em coletivo, a todos os trabalhos, dúvidas compartilhadas, discussões e estudos, vocês são essenciais em meu processo formativo.

A Cintya Gonçalves Soares, Daniele da Silva Souza, Gabriela Germano Galdino, Maria Eduarda Alexandre Santos, Marta dos Santos Paulino e Vanessa Vitoria Alves da Silva, que são fundamentais em meus dias, que se tornaram pessoas tão importantes em minha vida, agradeço a troca de experiência, paciência, colaboração, como também, por todas as conversas e conselhos.

RESUMO

Este estudo se debruça em uma discussão em torno da prática docente quanto a educação para as relações étnico-raciais e de gênero, apresentando em sua estrutura quais os amparos e documentações legais que orientam a utilização da diversidade no contexto escolar. Dessa forma, parte-se a investigar como o papel do docente pode, ou não, diretamente/indiretamente, influenciar na práxis existente dentro das salas de aula das instituições de ensino, esta pesquisa se concentra nos dados coletados na cidade de Cajazeiras – PB, durante o ano de 2024, com um professor que atua na rede municipal de ensino. A pesquisa, caracterizada enquanto um estudo de caso, tendo como prioridade compreender de forma detalhada determinada situação ou realidade, com o intuito de analisar se a educação étnico-racial e de gênero, é presente no cotidiano escolar, de um docente na cidade de Cajazeiras-PB, e se este as desenvolve, mediante os PCN's e a BNCC. Foi realizada uma entrevista semiestrutura, com 15 questões, a fim de aprofundar a discussão haja visto que o viés metodológico é o estudo de caso. O estudo demonstrou que nossos professores ainda precisam de apoio as suas ações pedagógicas e de formação continuada para as relações étnico-raciais e de gênero, para além disso, destacou-se, de forma alarmante, os currículos educacionais, que se voltam para uma educação tradicional, visto que na BNCC também não ocorre a promoção destas discussões, tão necessárias a formação de cidadãos éticos, plurais e antirracistas.

Palavras-chave: Prática docente. Educação Étnico-racial. Gênero.

ABSTRACT

This study focuses on a discussion of teaching practice in relation to education for ethnic-racial and gender relations, presenting in its structure the legal frameworks and documentation that guide the use of diversity in the school context. In this way, we set out to investigate how the role of the teacher may or may not, directly/indirectly, influence the existing praxis within the classrooms of educational institutions, this research focuses on the data collected in the city of Cajazeiras - PB, during the year 2024, with a teacher who works in the municipal education network. The research, characterized as a case study, has as its priority to understand in detail a certain situation or reality, in order to analyze whether ethnic-racial and gender education is present in the daily school life of a teacher in the city of Cajazeiras-PB, and whether he develops them, through the PCN's and the BNCC. A semi-structured interview with 15 questions was carried out in order to deepen the discussion, since the methodological bias is the case study. The study showed that our teachers still need support for their pedagogical actions and ongoing training in ethnic-racial and gender relations. In addition, the educational curricula, which are geared towards traditional education, were alarmingly lacking, given that the BNCC also fails to promote these discussions, which are so necessary for the formation of ethical, pluralistic and anti-racist citizens.

Keywords: Teaching practice. Ethnic-racial education. Gender.

SUMÁRIO

1. Introdução	11
2. Contextualização e contextos da diversidade no cenário educacional brasileiro	14
2.1 Historicidade da diversidade no contexto educacional	14
2.2 Contextualização: as questões étnico-raciais e de gênero no âmbito educacional	16
2.3 A função da prática docente na diversidade para além dos PCN's e a BNCC	19
3. Procedimentos Metodológicos	24
3.1 Pesquisa Científica	24
3.2 Delimitação da pesquisa e justificativa da temática	25
3.3 Participante da pesquisa	26
3.4 Ferramentas metodológicas	27
4. Análises	28
4.1 Formação inicial na docência para condução da diversidade no cotidiano escolar	28
4.2 Percepção docente em torno da educação de gênero e das relações étnico-raciais	30
4.3 O cotidiano escolar e a prática pedagógica voltada às questões do diverso	31
4.4 A diversidade no contexto escolar proposto nos PCN's e na BNCC	33
5. Considerações finais	36
APÊNDICES	40
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	43

1. Introdução

O sistema educacional brasileiro é visivelmente um espaço que espelha a multiplicidade social presente em sua população, a mais diversa composição de costumes, culturas e etnias fazem parte do cotidiano da sala aula, e são de suma importância para uma prática responsável que os considere e valorize, por isso é necessário que se implemente questões da diversidade dentro das instituições escolares, mas principalmente dentro das salas de aula.

Nos dias atuais ainda há racismo e discriminação. A escola, inclusive, é um dos espaços em que ocorrem muitos casos de racismo, de discriminação, de machismo, sexismo, outros, entre os/as próprios/as alunos/as e até na relação aluno/a-professor/a, quiçá até professor/a-professor/a. O fato é que o racismo está enraizado socialmente, e a diversidade social, como um todo, tende à exclusão.

Casos como este atingem a vida de pessoas negras desde a infância. Em que, em muitos casos, as crianças desenvolvem, durante sua formação enquanto indivíduos, a perspectiva de que o diferente é algo errôneo, tencionando a se tornarem, posteriormente, adultos preconceituosos.

O jornal Gazeta do Povo publicou dados de uma pesquisa realizada em 2009, na cidade de São Paulo, com o preconceito atingindo 99,3% do ambiente escolar brasileiro, sendo datado que os diversos tipos de preconceito (racismo, machismo, homofobia, entre outros) estão presentes cotidianamente no contexto educacional do país (Gazeta do Povo, 2009). Falar e problematizar questões diversas é de suma relevância no âmbito educacional, por ser um espaço formativo que reflete a diversidade populacional em todos os seus aspectos.

O preconceito esta presente nas mais variadas esferas sociais, sejam estas de gênero, de cor ou de classe. É oportuno mencionar que esta terminologia se concretiza enquanto o reprodutor mais eficaz da exclusão e da discriminação dos sujeitos (Bandeira; Batista, 2002) Em que, Bandeira e Batista (2002, p.130) discute se caracterizar enquanto “[...] uma forma arbitrária de pensar e de agir, no sentido de que é exercido como uma forma racionalizada de controle social que serve para manter as distâncias e as diferenças sociais entre um sujeito e outro ou o/ um grupo”. Sendo algo que se contrapõe de forma efetiva das qualidades e regras, éticas e morais.

A discriminação tende a ser muitas vezes confundida com o preconceito, por se tratar de uma terminologia também de exclusão social, em que Beccari (2005, s.p) discute que “[...] é a denominação atribuída a uma ação ou omissão violadora do direito das pessoas com base em critérios injustificados e injustos tais como: raça, sexo, idade, crença, opção religiosa, nacionalidade, etc.”, se configurando enquanto ações preconceituosas a categorias sociais.

Há algumas décadas os estudos em torno da construção do conceito de gênero se tornaram ainda mais presentes entre os estudiosos brasileiros. Louro (1997) destaca que as concepções de gênero são diversas, se concretizando de forma diferente a cada época vivida pela sociedade, passando ainda a se diferenciarem mediante a outros grupos sociais (étnicos, raciais, de classe social, entre outros).

Contudo, com a implementação da lei 10.639/2003, passou a ser obrigatória a História e cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar nacional. Para Oliveira e Candau (2010), a cultura, mais especificamente, quando relacionada a identidade e etnia, se configura como uma categoria essencial nas discussões do currículo da educação de forma geral.

Historicamente os Movimentos Sociais (como o movimento Feminista, Negro e o Feminista Negro) presentes no final do século XX, foram essenciais para que as discussões da diversidade fossem pensadas pelo Estado, em prol da equidade e do respeito social, principalmente no âmbito educacional, assuntos voltados às relações étnico-raciais, igualdade de gênero, respeito mútuo, e diferenças sociais, passaram a ser presentes no cotidiano das instituições escolares.

Ao pensar em como estas questões devem estar presentes nas salas de aula, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como temas transversais, ocorre o questionamento se estas realmente estão sendo trabalhadas nas disciplinas e de que maneira o estão fazendo. Por isso, é relevante que nos questionemos: a educação étnico-racial e de gênero está presente na prática docente de professores da rede municipal de Cajazeiras? Caso esteja, como acontece?

A motivação para a realização deste trabalho parte do meu interesse com as questões aqui apresentadas, sejam as relações étnico-raciais numa perspectiva antirracista, e das discussões de gênero e da prática docente nas instituições

escolares. Compreendo que é necessário que se promova uma educação antirracista, antihomofóbica, antisexista, não machista e de qualidade.

Para a construção do embasamento teórico deste estudo, utilizou documentos (artigos científicos, Livros, jornais), com pesquisadores que investigam o cenário da questões diversas citadas e da prática docente em torno destas, autores como Almeida (2020), Costa (2004), Candau (2010), Nascimento e Silva e Duarte (2021), Cavalcante e Santiago (2016), entre outros estudiosos.

Com isso, o objetivo principal deste estudo se remete analisar se a educação étnico-racial e de gênero está presente no cotidiano escolar, de um docente na cidade de Cajazeiras-PB, e se este as desenvolve com base nas orientações dos PCN's e da BNCC. Como objetivos específicos intentamos investigar se o sujeito desta pesquisa compreende a importância da educação étnico-racial e de gênero para a formação do alunado; verificar se o/a professor/a trabalha com educação étnico-racial e de gênero, em seu cotidiano escolar e como se dá esta abordagem; analisar os PCN's e a BNCC quanto a menção das questões que englobem a diversidade étnico-racial e de gênero. Para alcançá-los tomamos como percurso metodológico a abordagem qualitativa com base no estudo de caso. A pesquisa foi realizada com um docente da rede municipal de ensino da cidade de Cajazeiras/PB, e utilizamos como instrumento a entrevista narrativa, por “ter em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (Bauer; Gaskell, 2015, p. 93).

2. Contextualização e contextos da diversidade no cenário educacional brasileiro

2.1 Historicidade da diversidade no contexto educacional

Fortes discussões marcam o final do século XX, e o início do século XXI, principalmente por parte dos Movimentos Sociais (feministas, étnicos, indígenas, quilombolas, negros, LGBTQIPAN+, entre outros), que reivindicavam o espaço e o seus direitos igualitários diante a sociedade. No campo educacional, essas reivindicações também estiveram presentes, visto que o direito à educação é algo assegurado por lei, de forma justa e igualitária.

Historicamente as questões da diversidade foram excluídas, menosprezadas e escondidas dos espaços sociais, como algo não pertencente à sociedade. Contudo, a reivindicação de milhares de homens e mulheres por seus direitos sociais, pelo direito à saúde, à educação, à segurança, entre outros, foram essenciais para o desbravamento de muitas conquistas. Na educação, a diversidade ainda não é tratada como outras questões do currículo, que tem densidade de discussão. Ficando assim, à margem do processo educativo, sem o aprofundamento devido.

A diversidade em si, representa a diferença ou a não identificação do outro, seja em qualquer esfera (social, política, cultural), seja entre classes sociais, entre crenças, etnias, costumes, profissões, gêneros, ou em relação às próprias características da personalidade (Ferioti; Camargo, 2008), sendo uma terminologia que auxilia na construção de interações criativas entre o que se pressupõe entre as diferenças e a identificação do sujeito com os demais indivíduos.

Apesar disto, Gomes (2012, p.688) enfatiza que

[...] devido às pressões sociais, o entendimento da diversidade como construção social constituinte dos processos históricos, culturais, políticos, econômicos e educacionais e não mais vista como um “problema” começa a ter mais espaço na sociedade, nos fóruns políticos, nas teorias sociais e educacionais.

Com a pressão social criada pelos movimentos sociais a diversidade passa a ser compreendida e regulamentada não somente dentro dos currículos educacionais, mas também dentre os demais espaços que compõem a sociedade. Com isso, apresenta-se que historicamente estes fatores foram essenciais para que o Estado brasileiro, volta-se a pautas que contemplassem a diversidade em um

caráter universal, passando inclusive a implementar políticas públicas voltadas a temática, como também, a efetivação de novas políticas e ações afirmativas (Gomes, 2012).

No final do século XX, mas especificamente na década de 70/80, surge um novo movimento social, que abrange um grupo social que contempla duas discussões de formas mais específicas, sendo este o Feminismo Negro, que se debruça de forma mais direcionada as nuances e preconceitos sofridos pelas mulheres negras. Em que Leal (2020, p.16) discute que o “Feminismo Negro é o termo utilizado para designar o movimento teórico, político, social e prático protagonizado por mulheres negras e que busca dar visibilidade às pautas deste grupo.”, sendo um movimento social de extrema relevância no cenário nacional, sendo este responsável por grande parte das reivindicações sociais em torno da equidade e igualdade social.

Partindo disto, dentre as nomenclaturas que mudaram o cenário curricular educacional, pode-se citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que foram elaboradas a partir da década de 90, no final do século XX, que embora, fossem amplamente criticados na época, contemplam a temas transversais, que referem-se a abordagens múltiplas da diversidade. Na qual, para além destas colocações, este documento visa “[...] a construção da noção de identidade, relacionando identidades individuais, sociais e coletivas e propondo a apresentação de outros sujeitos históricos diferentes daqueles que dominaram o ensino dessa área curricular no Brasil.” (Oliveira; Candau, 2010, p.30).

Após estes documentos educacionais, que passaram a orientar os currículos brasileiros sobre as questões da diversidade, ocorre-se outros grandes marcos políticos, sendo estes a regulamentação das leis 10.639/03 e 11.645/08, que efetiva a obrigatoriedade, perante a lei, da implementação nos currículos escolares, do ensino da História e da Cultura da África e Afro-brasileira, como também, da História e Cultura Indígena em todas as redes de instituições escolares, públicas e privadas, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Na lei 10.639 do ano de 2003, prevê-se que

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional,

resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Brasil, 2003)

Já a lei de 11.645 do ano de 2008, dispõe que

Art. 26-A. 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.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como 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 e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (Brasil, 2008)

Com isso, estas legislações sancionadas durante o primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, estabeleceram uma nova pauta ao currículo que contemplasse grupos do referencial da diversidade brasileira, esquecidos e desfavorecidos. Estas obrigatoriedades no currículo educacional brasileiro, favoreceram questões contempladas por movimentos sociais, e que se caracterizam dentro da temática da diversidade, para que fossem promovidas dentro das instituições de ensino, e dentro das salas de aula brasileiras.

Outro documento que deve regulamentar o currículo nacional brasileiro para trabalhar com a diversidade, sendo este o conduzido na atualidade, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que iguala os currículos educacionais por todo o país, contudo, a BNCC, não contempla firmemente, para além das leis mencionadas anteriormente, de novas orientações para a implementação das questões da diversidade nas salas de aula, sendo um documento amplamente discutido por pesquisadores e estudiosos da área.

Por fim, é perceptível que a diversidade vem sendo debatida e discutida há bastante tempo no cenário brasileiro, tendo seu pontapé inicial com os Movimentos Sociais, que foram cruciais para que as discussões sobre inclusão e igualdade se tornassem presentes em inúmeras esferas sociais, principalmente no âmbito educacional, e que partindo destas reivindicações as questões da diversidade passaram a ser incluídas dentro do currículo educacional em âmbito nacional.

2.2 Contextualização: as questões étnico-raciais e de gênero no âmbito educacional

A sociedade brasileira é diversa, múltipla, de diferentes etnias e identidades, e as instituições escolares se tornam um reflexo da população. As questões étnico-racial e de gênero, no âmbito educacional, se tornam alvo de pesquisa para estudiosos desde o século passado.

Mesmo com todas estas questões sendo desenvolvidas no cenário educacional, o preconceito estruturado na sociedade brasileira impõe desafios a indivíduos que sejam considerados diferentes do padrão normativo, ocasionando casos como os de racismo e machismo, também dentro das escolas.

A sociedade brasileira reflete em suas estruturas diversos preconceitos sociais, sendo entre estes um dos mais alarmantes o racismo, que atinge todas as esferas, sejam estas sociais, políticas, culturais ou religiosas. A partir disso, a temática em relação ao preconceito racial se tornou uma temática amplamente discutida por todo o país por estudiosos e pesquisadores, em que se pode discutir o racismo enquanto

um caso particular de discriminação em que o indivíduo, por sua cor da pele (ou raça), pode sofrer tratamentos diferenciados, no sentido de ter bloqueadas oportunidades sociais e econômicas, ou simplesmente de ser alvo de segregação. (Cerqueira; Moura, 2014, p.74)

Já Silva (2019, s/p) discute que

[...] o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem.

Nesta perspectiva, o autor menciona ainda, que o racismo pode se constituir de forma institucional. Em que Silva (2019) discute que o racismo institucional não se configura somente a comportamentos individuais, mas sim, se resulta do funcionamento de instituições, que exercem ainda, de forma direta ou indireta, privilégios e desvantagens em relação à raça dos indivíduos. Em que se menciona que este “[...] se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder” (Silva, 2019, s.p)

Ao pensar isto, é importante discutirmos o racismo enquanto algo enraizado na própria estrutura social, estando constituído em relações políticas, jurídicas,

sociais, econômicas e até familiares, em que não há como não apontar em que o racismo é estrutural, é algo presente nos mais variados espaços. Contudo, Silva (2019, s/p) nos atenta que

[...] entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas. Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ético e politicamente responsável pela manutenção do racismo.

Cavalcante e Santiago (2016, p.206) discutem que “o racismo que se instalou nas mentes e corações da maioria dos indivíduos, principalmente, da cultura ocidental, são produtos de construções perversas que desafiaram e continuam desafiando a ética e a história”. Já quando se menciona a questão de gênero, refere-se a este como um conceito enquanto uma construção social preconceituosa da hierarquia do masculino/feminino, e da distinção entre corpos machos e fêmeas. (Carvalho; 2010, p.92)

As questões raciais ganham destaques com a aprovação da lei 10.639/03. E, acerca desta, Gomes (2010, p. 68) compreende que

A implementação da lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem somar às demandas do movimento negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específicos.

Sendo este, um dos pontos que contribuíram positivamente no combate do preconceito de raça estruturado no país. A autora considera que estudar a perspectiva da história da África e da cultura afro-brasileira nas instituições escolares, seja num viés histórico, geográfico, cultural ou político, favorece para que se radicalize o racismo no Brasil. (Gomes, 2010)

Neste mesmo viés de pensamento Cavalcante e Santiago (2016, p.197) discutem que

A história e a cultura afro-brasileira na sala de aula e a educação para as relações étnico/raciais e para os direitos humanos, são abordagens imprescindíveis para avançarmos em direção a um contradiscurso que há muito procurou imprimir uma identidade única na formação da sociedade brasileira [...]

Para além disso, hodiernamente surgem novos estudos em torno da promoção para a educação das relações étnico-raciais, como por exemplo, do letramento racial, que pode ser aplicado dentro das instituições escolares, Braúna, Souza e Sobrinha (2022, p.2) dissertam que este “[...] possibilita uma ação entre

sujeitos (brancos e negros) que tem como compromisso político-social o combate ao racismo, através de uma reeducação que viabilize uma leitura crítica do racismo no Brasil e suas múltiplas ramificações.” E que partindo disto, o letramento racial pode ser compreendido como uma ferramenta de enfrentamento político, que pode ser manuseada dentro e fora das instituições escolares, sendo conduzida pelos inúmeros sujeitos que se fazem presentes nestes espaços (Braúna, Souza e Sobrinha, 2022). Sendo estas pesquisas que cotidianamente são discutidas por estudiosos que visão a educação antirracista.

Adentrando um pouco mais as questões diversas citada anteriormente, Louro (1995) discute o conceito de gênero “[...] referindo-se à construção social e histórica dos sexos, ou seja, buscando acentuar o caráter social das distinções baseadas no sexo” (p.103). Segundo Scott (1995), gênero é uma categoria de análise histórica, em que as relações sociais, políticas e culturais do indivíduo se entrelaçam. Neste sentido, Louro (1997, n.p) disserta que

[...] ainda que os estudos continuem priorizando as análises sobre as mulheres, eles estarão agora, de forma muito mais explícita, referindo-se também aos homens. Busca-se, intencionalmente, contextualizar o que se afirma *ou* se supõe sobre os gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da "Mulher" ou do "Homem". Na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando.

A partir disso, configura-se diferentes modalidades da conceituação e compreensão em torno do gênero como integrante da identidade dos sujeitos (Louro, 1997).

Um dos grandes desafios de se trabalhar com gênero em sala de aula define-se na falta de apropriação sobre a temática por parte das professoras, até mesmo com a própria conceituação e contextualização das conquistas da luta feminista. Sendo interessante para o enfrentamento destes problemas, que se reverta essa concepção machista, possuindo uma real dimensão e apropriação do conceito de gênero, para que se seja possível trabalhar com estas questões nas instituições educacionais. (Carvalho, 2010)

A estruturação do contexto escolar deve estar sempre alerta para desenvolver práticas que promovam a igualdade de gênero não somente em sua matriz educacional, como para a formação de seus/suas alunos/as enquanto cidadãos que formam a sociedade, pois

[...] a escola constitui-se como um espaço de edificação de identidades e de papéis de gênero fortemente ligada às relações de poder, colaborando para a manutenção das diferenças e desigualdades não apenas de gênero, mas também de classe, raça e etnia (Nascimento e Silva; Duarte, 2021, p. 19).

A autora e o autor, Nascimento e Silva e Duarte (2021), discutem ainda que o âmbito educacional possui um papel significativo nas relações de poder do campo social dos discentes, agregando para a compreensão e identidade dos papéis de gênero de acordo com o meio do indivíduo. Os autores discutem que nas instituições escolares, estes papéis estão conduzidos na perspectiva da articulação das práticas e dos diálogos, que marcam a feminilidade e masculinidade na simbolização do “menino” e da “menina”. (Nascimento e Silva; Duarte, 2021)

Em seus estudos, Moreira e Câmara (2010) puderam verificar a relação de gênero na sala de aula, na qual, se pontuou que os meninos, demonstravam crenças no viés da masculinidade hegemônica, com um teor de dominância em relação às meninas. Tornando visível que estas práticas estão estruturadas em sala de aula, e que mais do nunca, devem ser problematizadas, discutidas e trabalhadas com os/as alunos/as, buscando uma igualdade entre a relação destes/as.

É relevante, mediante a estes expostos, que se cite como o preconceito social com os indivíduos que estão fora dos padrões normativos são apontados como diferentes e diminuídos por não fazerem parte da camada hegemônica normativa tradicional, são abominados porque ameaçam a desestruturação da ordem social (Costa, 2004).

É interessante que a educação proporcione ao indivíduo a construção de sua identidade, pessoal, construída, para além disso, estimular o respeito com a diversidade populacional e a dignidade humana. Nesta perspectiva, Moreira e Câmara (2010, p.57) discutem que “As identidades são construídas cotidianamente, por meio das práticas e dos discursos em que os sujeitos estão envolvidos”. Com isso, a instituição escolar necessita se concretizar enquanto um espaço que problematize temáticas como gênero, preconceito, racismo, etnia e identidade, como forte pilar na sociedade, que desenvolva na formação dos futuros cidadãos, a concepção de respeito ao outro.

2.3 A função da prática docente na diversidade para além dos PCN's e a BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não contempla explicitamente uma discussão sobre a educação étnico-racial e de gênero, ocorre pontuações em suas competências gerais sobre se trabalhar com diversidade, mas de uma forma ampla (Carth, 2012) com isso, fica o questionamento de quais questões da diversidade cabe ao/a professor/a trabalhar em sala de aula, visto que não há uma pontuação específica sobre qual área dentro desta temática este deve mediar em sala de aula. Sobre este ponto, Carth (2012, p.6) explana que

[...] os sistemas e redes de ensino precisam ter claro que a BNCC não destitui a finalidade dos marcos legais vigentes, ou seja, as resoluções, as diretrizes curriculares e as leis continuam valendo e de certo modo são resgatadas aquelas que tinham ficado em segundo plano ou oclusas nos diversos textos existentes no marco legal do Brasil.

Com isso, mesmo com a implementação da lei 10.639/03, da obrigatoriedade de ensino da história da África e da cultura afro-brasileira em todos os componentes curriculares, a BNCC não exerce uma orientação específica para que se trabalhem com esta temática, como também educação de gênero, muito menos qualquer discussão se dá sobre sexualidade, cabendo a instituição e ao/a professor/a, selecionar qual questão do universo da diversidade abordarão em sala de aula.

Cabe questionar, em pleno século XXI, com o avanço das tecnologias, da inteligência artificial, e da robótica, ainda estamos com “luvas” para lidar com questões da diversidade na escola, até quando? Até quando não se fizer mais sentido abordá-las?

Para que o docente trabalhe em sala de aula com as questões da diversidade, orientando e mediando o processo de desenvolvimento das relações para a educação étnico-racial e de gênero, é necessário que este/a possua um processo formativo em torno da diversidade, como também, que possua conhecimento sobre a temática.

Entre outras ferramentas apontemos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é um documento lançado no ano de 2004, constituído de um conjunto de medidas e ações pelo Ministério da Educação (MEC), visando o combate a discriminação e a promoção da cidadania em todo o sistema educacional brasileiro.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é um documento de extrema relevância para a educação étnico-racial, visto que este foi discutido e elaborado perante as reivindicações sociais posta pelo movimento negro brasileiro, estando presente neste, alguns pontos como:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; (Brasil, 2004)

Para além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) discutem que é necessário que o docente desenvolva os temas transversais possibilitando ao aluno conhecer a própria pluralidade existente em seu meio, respeitando as mais diversas manifestações sociais e culturais (Brasil, 2001).

O documento destaca que na sala de aula o/a professor/a deve estar atento com os fatores externos (sociais, culturais) que interferem diretamente na vida e no cotidiano de seus/suas alunos/as, como também em seus aspectos e características pessoais. Os PCN's alertam ainda para atenção que a escola deve ter com a diversidade, com o compromisso da equidade, com o direito de aprendizagem de todos os discentes, com todos os fatores que favorecem o desenvolvimento e socialização destes no âmbito educacional (Brasil, 2001).

E discutem ainda, como o papel docente é extremamente necessário na mediação e no incentivo à construção da identidade do indivíduo dentro das instituições escolares. Enquanto professores/as

Podemos aprofundar, para o/a aluno/a, a compreensão de como se tem incentivado a formação de determinados tipos de identidades. Por meio de diferentes estratégias, em cada disciplina, podemos apresentar exemplos e verificar como, nos diferentes meios de comunicação, se evidenciam apelos para que configuremos nossa identidade conforme critérios preestabelecidos (Moreira; Câmara, 2010, p.51).

A prática docente possui um papel essencial em torno das questões diversas nas instituições escolares, o/a professor/a é o mediador do processo formativo, não somente na escola, instituição, mas também deste enquanto processo pessoal, individual, é possível construir formativamente a sensibilização do respeito ao outro através da percepção e do questionamento dos fatores que provocam e tentam

justificar preconceitos e discriminações (Moreira; Câmara, 2010).

Por meio destas práticas em sala de aula, o discente pode compreender com clareza a existência do preconceito e da discriminação, e refletir sobre essas questões em seu cotidiano, dentro e fora das instituições escolares, em suas experiências pessoais, e em sua formação enquanto cidadão e indivíduo (Moreira; Câmara, 2010).

O professor atua como mediador da construção das relações interculturais positivas, tendo um papel essencial para que se problematizem as questões diversas em sala de aula (Candau, 2010).

Cotidianamente, eventuais questões de preconceito e racismo ocorrem nas instituições escolares, e as mesmas são discutidas como brincadeiras. “É importante não negá-las, e sem reconhecê-las e trabalhá-las, tanto no diálogo interpessoal como em momentos de reflexão coletiva, a partir das situações concretas que se manifestem no cotidiano escolar.” (Candau; 2010, p.32).

Nesta mesma perspectiva, Costa (2004) discute que o grande desafio dos educadores e educadoras é desestabilizar narrativas essencialistas, como o machismo e o preconceito estruturado nas dimensões escolares. Cavalcante e Santiago (2016) discutem que a escola pode ser compreendida como um ambiente de construção/consolidação de comportamentos hegemônicos e normativos, como também da desconstrução dos locais de verdades.

Neste mesmo viés de desconstrução de um caráter preconceituoso mediante a prática docente e nas instituições escolares, as autoras discutem que

A partir de uma prática pedagógica de caráter não discriminatório temos condições de fazer isso, mas, é preciso que professoras e professores estejam preparados(as) para atuarem não somente do ponto de vista teórico, como também, no que diz respeito à sensibilidade para a transformação/ação. (Cavalcante; Santiago, 2016, p.210)

Dentre a perspectiva de diversidade, a mediação do/a professor/a é de supra relevância, utilizando deste papel para observar os/as seus/suas alunos/as de forma integral, com amplitude, compreendendo o meio cultural e social ao qual estes estão inseridos (Almeida, 2020).

Almeida (2020) ainda discute metodologias interessantes do docente trabalhar com a diversidade em sala de aula, como por exemplo, contextualizar temáticas atuais, notícias, eventos e redes sociais, discutindo ainda que “Todos esses aspectos mencionados interrogam a prática do/a professor/a que precisa

entender as múltiplas formas em que a diversidade aparece na sua sala de aula, para assim poder interagir com seus alunos.” (idem, p.406)

Neste papel de professor/a mediador, dentro o contexto de diversidade no âmbito educacional, a prática enquanto docente deste deve reconhecer os mais diversos aspectos que compõem a diversidade na sociedade, e enquanto estes podem agregar em seu trabalho pedagógico, sendo necessário que o/a professor/a compreenda a diversidade como uma fonte que oportuniza múltiplas interações, discussões, problematizações e resistências (Almeida, 2020).

É ressaltado que a prática docente deve manter uma mediação pedagógica em torno da diversidade, em que tanto o aluno quanto o/a professor/a, possam refletir e discutir sobre suas vivências plurais e as influências que estas pontuam dentro seu processo de aprendizagem e em suas relações enquanto indivíduo e sociedade. (Almeida, 2020)

Para se trabalhar com diversidade é necessário que o/a professor/a esteja atento com a temática e a faixa etária de seus/suas alunos/as, em quais conteúdos e com a forma de abordá-lo. Almeida (2020, p.407) afirma

É necessário que o professor tenha conhecimento mais aprofundado sobre as questões que envolvem a diversidade como a luta dos coletivos diversos que reivindicam seus direitos sociais, a existência de grupos identitários organizados, bem como uma visão mais global do contexto internacional no qual a diversidade está envolvida.

É fundamental que o docente possua um conhecimento mais aprofundado ao discutir estes assuntos, compreendendo o impacto da branquitude, possuindo uma consciência histórica, social e política, detendo de uma formação estruturada sobre a diversidade, enquanto indivíduo, possuindo um saber diverso em questões sociais, políticas e culturais como “[...] luta dos coletivos diversos que reivindicam seus direitos sociais, a existência de grupos identitários organizados, bem como uma visão mais global do contexto internacional no qual a diversidade está envolvida” (Almeida, 2020, p.407). Sendo importante ressaltar que se exigem mais com o compromisso ético-político por parte de pesquisadoras e professoras negras.

A diversidade oportuniza ao docente uma prática pedagógica múltipla; com diversas metodologias e temáticas, de forma transversal, como propõe o PCN's. É também possível que a interdisciplinaridade seja utilizada, relacionando questões diversas nas disciplinas curriculares, possibilitando um processo formativo amplo tanto para o aluno, quanto para o/a professor/a.

Com isso, em um aparato geral percebe-se como questões diversas (étnico raciais e de gênero) estão sendo constantemente discutidas e desenvolvidas em sala de aula, dentro das instituições escolares; mesmo com a evolução destas discussões na sociedade, o machismo e o racismo, estão estruturados na sociedade. Assim, há relevância da prática docente em torno da mediação da diversidade no contexto educacional e em como a papel deste pode contribuir ao desenvolvimento de problematizações e discussões que ocasionem a identidade e o respeito com as múltiplas diversidades humanas.

3. Procedimentos Metodológicos

3.1 Pesquisa Científica

A pesquisa científica pode ser uma ferramenta pouco discutida e notada por acadêmicos, mesmo que estes vivenciem o âmbito universitário, muitos nem ao menos percebem que estão utilizando métodos de pesquisa, como artigos científicos, produções escritas, entre outras, sendo a mesma considerada como algo distante em suas realizações profissionais.

Contudo, a experiência de se tornar pesquisador pode contribuir de forma ampla na formação dos estudantes, visto que a Iniciação Científica (IC)

[...] produz efeitos marcantes na formação dos estudantes envolvidos. Aqueles que despertam para a vocação científica encontram abertas as portas da pós-graduação e trilham essa caminhada com competência e certa tranquilidade, e com resultados às vezes impressionantes [...] Mas a maioria dos bolsistas de iniciação opta pelo exercício da profissão na qual se graduam; a IC traz benefícios a eles também [...] (Netto *et al*, p. 25, 2003).

Possibilitando, a partir disso, que o formando possa se debruçar sobre inúmeras possibilidades, com espírito crítico e reflexivo, despertando a curiosidade em investigar a problemática a qual se dedica.

Para tanto, realizar prontamente uma pesquisa com seriedade no âmbito acadêmico requer de inúmeros recursos e ferramentas, por mais que os universitários passem por todo o processo formativo dentro da grade curricular, aplicar um estudo pode gerar insegurança e anseio, inúmeros desafios e preocupações.

Desenvolver esta foi preocupante, por dois motivos. Primeiro motivo, por ser uma pesquisa que necessita de sujeitos para sua realização, o que muitas vezes pode ser complicado, para que se encontre indivíduos que se encaixem no perfil designado na pesquisa. Segundo motivo, a temática que foi trabalhada neste estudo, por ser considerada uma problemática que recorrentemente gera discussões positivas e que a endossam e negativas, que a repudiam com veemência. Certamente, estamos do lado daqueles/as que a defendem, endossam e reforçam o caldo político da sua discussão, estamos do lado da defesa dos subjugados na história.

3.2 Delimitação da pesquisa e justificativa da temática

Em certo ponto, compreender cada etapa necessária para concretização de uma pesquisa pode facilitar suas etapas, saber prontamente sobre o que queria pesquisar foi essencial para iniciar o estudo. Ali no começo do curso de Pedagogia, no primeiro período, fiz dois cursos: “Desconstruindo o racismo na prática” e “Feminismo: verdades inconvenientes”, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), de forma remota. A curiosidade em torno das temáticas passou a se tornar uma leitura sobre.

Então, este processo se aprofunda com as discussões no curso de Pedagogia e as publicações que começo a realizar em parceria com minha orientadora e colegas do Curso. Dessa forma, para realizar o estudo, concretiza-se a compreensão sobre o que quer investigar; como investigar; quais ferramentas utilizar; como analisar o que foi obtido.

Para o objeto específico que se propunha investigar, compreendemos que o tipo de pesquisa estudo de caso era o que melhor se adequava, haja visto o intuito de compreender de forma mais específica e detalhada as características de uma determinada realidade ou grupo. Este viés metodológico possibilita que o pesquisador se aprofunde em seu estudo, sendo voltado a um único ou poucos objetos de estudo que permita seu amplo e detalhado conhecimento (Gil, 2002).

O estudo de caso tem sua origem nas áreas de pesquisa psicológica e médica, visto que este possibilita um detalhamento mais extenso de um caso individual, se expandindo posteriormente para as modalidades de estudo qualitativos das ciências humanas e sociais, em meio que esta ferramenta metodológica oportuniza ao pesquisador adquirir conhecimentos e informações da temática estudada a partir da investigação ampla de um único caso (Ventura, 2007)

Ventura (2007, p.386) apresenta vantagens do estudo de caso como uma pesquisa que

[...] estimulam novas descobertas, em função da flexibilidade do seu planejamento; enfatizam a multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando-o como um todo e apresentam simplicidade nos procedimentos, além de permitir uma análise em profundidade dos processos e das relações entre eles.

Partindo disto, nos aportamos em analisar os documentos educacionais, PCN'S e BNCC, no que tange a discussão e o alcance desta, nos mesmos, para a

complementação do entendimento de como a diversidade está, ou não, presente nos currículos educacionais.

Com isso, o intuito da pesquisa se concentra em analisar se a educação étnico-racial e de gênero está presente no cotidiano escolar, de um docente na cidade de Cajazeiras-PB, e se este desenvolve estas, mediante orientação dos PCN's e da BNCC.

3.3 Participante da pesquisa

Para integrar o estudo foi selecionado um professor da rede municipal da cidade de Cajazeiras/PB, que atua, enquanto contratado da Secretaria Municipal de Cajazeiras, em duas turmas, sendo estas respectivamente de 1° e 2° ano, em instituições de ensino distintas, este recebeu o nome fictício de Alberto.

Quadro 1 - Perfil do Participante

Perfil do participante					
Nome (denominado)	Idade	Tempo de atuação	Formação	Local de formação	Formação continuada
Alberto	35 anos	7 anos	Pedagogia	Faculdade São Francisco da Paraíba (FASP)	Neuropsicopedagogia

A escolha do sujeito desta pesquisa, se deu a partir do interesse da pesquisadora pela área de atuação do indivíduo, e por esta, ter estagiado brevemente em uma das salas de aula que este professor atua, partindo de uma observação rápida, realizada pela pesquisadora, para seu estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ali, foi perceptível que o docente se encaixa nas diretrizes de gênero, por ser professor que trabalha com a primeira e a segunda fase da alfabetização de crianças, como também, por este ser um professor negro, que de forma, direta ou indiretamente, representa um alicerce engrandecedor aos/as seus/suas alunos/as.

3.4 Ferramentas metodológicas

Ao desenvolver a pesquisa, pensando um estudo de caso, percebeu-se que a entrevista seria a ferramenta que mais se enquadraria para que os objetivos deste estudo fossem alcançados. Guazi (2021) discute que através da entrevista é possível coletar dados através de indagações formuladas a sujeitos, sobre opiniões, crenças sentimentos, como também, investigar situações, circunstâncias, entre outras variáveis. Foi utilizado para o armazenamento de dados, um gravador, via smartphone, uma das principais ferramentas de alicerce para o estudo.

Partindo disso, utilizou-se da entrevista gravada, como principal ferramenta para o desenvolvimento da coleta de dados da pesquisa, sendo interessante que se ressalte que os critérios para a estruturação deste estudo se definem em investigar a prática docente do professor, para saber se e como este se posiciona em sala de aula em torno das questões da diversidade, mencionadas anteriormente, étnico-racial e de gênero.

Além de, analisar quais seriam as práticas desenvolvidas em sala de aula, como também, investigar se o sujeito desta pesquisa compreende a importância da educação étnico-racial e de gênero para a formação do alunado; verificar se o professor trabalha com educação étnico-racial e de gênero, em seu cotidiano escolar e como se dá esta abordagem; analisar os PCN's e a BNCC quanto a menção das questões que englobem a diversidade.

4. Análises

A prática docente em relação a educação étnico-racial e de gênero, se torna uma discussão de amplas ramificações, visto que é necessário avaliar diferentes pontos que podem interferir de forma direta ou indireta nesta temática do cenário educacional. Por se tratar de uma pesquisa que possui dois temas que se configuram como parte da área da diversidade e da educação, nos debruçamos a realizar uma análise mais específica, por isso a relevância da escolha de um estudo de caso.

Para tanto, mediante a estas colocações, utilizamos de quatro categorias de análises, sendo a primeira voltada à formação e as vivências do professor com as temáticas; a segunda voltada a compreensão deste em relação às questões apresentadas; em seguida, a terceira, voltada ao cotidiano e as práticas, existentes ou não, do docente com a educação para as relações étnico-raciais e de gênero; por fim, a quarta, analisando o que os PCN's e a BNCC mencionam em relação a diversidade no contexto educacional.

4.1 Formação inicial na docência para condução das questões da diversidade no cotidiano escolar

É essencial que o docente, durante o seu processo de formação na graduação, possua matrizes formativas em torno das discussões da diversidade, tendo a possibilidade de agregar estas questões tanto em seu âmbito profissional, quanto pessoal.

Neste sentido, apontamos que mesmo com a lei 10.639/03, que já possui mais de 20 anos de legislação, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura africana e afro brasileira em todas as instituições de ensino, inclusive nas superiores, Alberto afirma não ter tido nenhuma disciplina durante a sua graduação, finalizada no ano de 2017 na FASP, voltada a temática, e que raramente, em algumas ocasiões, comentavam sobre algumas situações que vivenciaram durante o estágio ou nos seus cotidianos, ou de algum contato direto com as relações étnico-raciais quando cursava o ensino médio, em conjunto com o curso “pedagógico”, na escola Nossa Senhora de Lourdes.

O que alarma para o fato de cursos de graduação, mas especificamente nos cursos de licenciatura em Pedagogia, não possuírem uma matriz curricular voltada

às questões da diversidade, mesmo com mais de 20 anos da lei 10.639/03, em que estas discussões não se fazem presentes na composição curricular deste curso, nesta instituição de ensino, de forma recente. Em que Almeida (2020) aponta como essencial uma formação específica para que os docentes promovam práticas educativas em torno da diversidade.

É perceptível que por não ter uma formação profissional em torno das discussões da diversidade, nem ao menos de forma breve, ocorre a insegurança, ou a falta de condução destas questões no cotidiano da sala aula, da vivência escolar, visto que o ambiente escolar acaba por ocasionar, cotidianamente, situações em que indivíduos sofrem diretamente ou indiretamente com preconceito, seja este racial, de gênero, outros.

Infelizmente, é um cenário que reflete nas mais variadas relações que compõem este espaço, sejam estas aluno/a-aluno/a, professor/a-professor/a, aluno-professor/a, ou vice-versa, como também de outros sujeitos que compõem o ambiente escolar. Alberto relata ter vivenciado preconceito racial durante o seu processo de estágio, enquanto se profissionalizava:

Já. Foi no estágio, né, com relação a cor, é eu tava estagiando e um aluno, mas pra mim foi um choque, um aluno, ele não, ele era do pré II, mas ele não conseguia pegar na minha mão por conta da minha cor, é então foi assim, o primeiro bloqueio, naquela época né, que tá com mais ou menos oito anos, então assim, eu não conseguia entender como uma criança daquele tamanho é teria já esse consentimento, acredito que foi dos pais, né, com relação a isso (Entrevista de Alberto, setembro 2024).

Fica claro que, para Alberto, esta situação foi um choque, por ter partido de uma criança do Pré-escolar II. Para além disso, a falta da condução destes profissionais durante a graduação, ocasiona a estes, enquanto futuro docentes não identificarem ou minimizarem ocasiões de preconceito nas relações da sala de aula, visto que, isto acaba por ser uma questão a ser percebida, investigada e conduzida pelo professor que está a frente da sala de aula, principalmente dos Anos Iniciais, por se tratarem de crianças, que passam a refletir, em suas ações e falas, o que cotidianamente é repetido em seu ambiente familiar, ou comunitário. Alberto reflete que em suas salas de aula, ocorreu algumas situações semelhantes em que alguns alunos/as se referem de forma pejorativa, ou melhor racista, com os colegas, sendo necessário sua intervenção, para conduzir estes casos.

Candau (2010) aponta que muitas dessas situações de preconceito e racismo, são vistas e conduzidas enquanto brincadeiras, o que cabe ao professor

não negar a existência destas, reconhecer-las e discuti-las, conduzindo um diálogo que oportunize uma reflexão coletiva, utilizando de uma situação concreta que ocorreu no ambiente escolar.

Em que, situações como esta, se configuram enquanto racismo recreativo, visto que este normaliza uma narrativa específica em torno das relações raciais brancos e negros (Moreira, 2019). Em que, Moreira (2019, p.63) discute que estes discursos

[...] permite que pessoas brancas possam utilizar o humor para expressar sua hostilidade por minorias raciais e ainda assim afirmar que elas não são racistas, reproduzindo então a noção de que construímos uma moralidade pública baseada na cordialidade racial.

Sendo o racismo recreativo um dos mais vistos dentro das instituições escolares, principalmente por se caracterizar enquanto algo enraizado na sociedade, em um discurso que perpassa por se refletir nas escolas, seja entre aluno/a-aluno/a, aluno/a-professor/a, ou entre professor/a-professor/a.

Com isso, percebe-se que, mesmo com a obrigatoriedade da lei 10.639/03, e a lei 11.645/08, a promoção da educação das relações étnico-raciais, não se encontram trabalhada, questionada, conduzida de forma específica, nas instituições de ensino. Como relatado pelo professor, em sua graduação, as discussões não foram conduzidas, e nem disciplinas em torno da diversidade contempladas, o que passa a afetar diretamente a sua prática pedagógica, visto que este não possui uma formação em temáticas caras como as relações étnico-raciais, ou de gênero.

4.2 Percepção docente em torno da educação de gênero e das relações étnico-raciais

As concepções de gênero, mais especificamente educação de gênero, variam muito de acordo com o docente, com a instituição e com a região que está inserida, visto que os conceitos e definições de gênero mudam de diversas formas, concepções, e gerações, devido sua vinculação sócio-cultural (Louro, 1997).

Por isso, muitas vezes, com o engessamento curricular causado pela BNCC e pelas preferências da Secretaria de Educação do Município, a pauta da diversidade pode não ser posta no currículo dos dos educadores dos anos iniciais, a preocupação tende a ser com português e matemática, apenas.

Nesta perspectiva, Tura (2016) menciona que os Estados e Municípios tecem seus objetivos em torno dos exames de verificação da aprendizagem, como Índice

de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que acaba por prejudicar de forma significativa o processo de ensino, visto que discussões em torno de outras temáticas, como a de gênero, são colocadas de lado, para que se priorize as habilidades necessárias para estes testes.

Em que, ao se investigar de forma breve e virtual as atividades que foram propostas pela Secretaria Municipal de Educação de Cajazeiras, se verificou que no site desta não possui nenhuma publicação de atividades voltadas à diversidade, a maior parte dos eventos publicados é entorno de leitura ou educação matemática, sendo até mesmo mencionado a Olimpíada de Tesouro de Educação Financeira (Prefeitura Municipal de Cajazeiras, 2024). Outro órgão que poderia provocar a promoção de eventos na área da diversidade nas escolas seria a Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres, que implementou o Conselho Municipal de Políticas de Promoção de Igualdade Racial na cidade, que possui publicações de eventos desenvolvidos na cidade como “O 13 de maio, Desconstruindo a Abolição da Escravatura” e o “Festival de cultura negra”, com várias atividades e discussões em torno das questões etnico-raciais, contudo, não possui nenhum evento divulgado, até o momento, em parceria com as escolas públicas do município (Prefeitura Municipal de Cajazeiras, 2024).

A partir disso, e da verificação que não possuem de forma significativa formações ou eventos vinculados a diversidade nas escolas municipais por parte dos órgãos públicos, Nascimento Silva e Duarte (2021) discutem ainda como o ambiente escolar tem um papel fundamental na construção das relações dos indivíduos, inclusive, na relação do estudante consigo próprio, sendo um espaço que pode conduzir a autoindificação dos sujeitos, principalmente no que passa a ser enquadrado enquanto gênero, em que a instituição escolar pode articular práticas e diálogos em torno da desconstrução das simbolizações de “menino” e “menina”.

Contudo, Alberto menciona como a questão de ser um professor do sexo masculino nos Anos Iniciais passa a ser um desafio, sendo um deles o fator de que nesta fase escolar, majoritariamente as salas de aula são conduzidas por professoras do sexo feminino, mas especificamente o 1º e o 2º anos, séries estas que o mesmo atua, por serem consideradas a fase da alfabetização dos/as alunos/as.

[...] a gente segue o programa, a gente segue todo um programa, todo um mapeamento de rotinas, e aí não apresenta pra nós, professores, porque como eu falei logo inicialmente, nosso foco é alfabetizar, né, então não tem, não tem brecha de forma alguma pra gente trabalhar outros conteúdos (Entrevista de Alberto, setembro 2024).

Como também, relata a sua insegurança e receio, no início da profissão, ao demonstrar afeto por suas alunas, sempre com cautela por não compreender totalmente sua postura enquanto professor. Outro fator a ser mencionado seria a visão destes estudantes de o enxergarem enquanto uma figura paterna. Sendo estes fatores diretos/indiretos que implicam em sua prática enquanto docente.

4.3 O cotidiano escolar e a prática pedagógica voltada a diversidade

Mesmo com a orientação propostas nos PCN's e com a Lei 10.639/03 e a lei 11.645/08, como colocadas anteriormente, o currículo educacional não segue de forma devida esta legislação, principalmente porque a BNCC abre espaço para que os Estados e Municípios selecionem para suas matrizes escolares com quais temáticas da diversidade serão abordadas no âmbito educacional, então, mesmo ocorrendo a obrigatoriedade, em múltiplos casos, não se perpetua, e quando é presente, ocorre de forma mínima, esvaziada.

As relações étnico-raciais geralmente só estão expostas nas escolas durante o mês da consciência negra, ou no dia da consciência negra, como relatada por Alberto.

Eu vejo assim, como se fosse um personagem, né, quando se fala dessas coisas, principalmente no dia do negro, né, no dia da consciência negra, as pessoas ainda acreditam que o negro é um personagem, porque tem aquele dia, mas não tem, as pessoas não vê a importância, qual foi a luta, e sim, como aquele dia do negro, é uma personagem, é tanto que alguns eventos que eu vou, deixei de participar, porque eles colocam varias fantasias numa pessoa negra que não existe, como roupas, acessórios, como se nós, né, que somos negros, nos vestíssemos daquela forma, então é algo que eles, as pessoas, a comunidade, passa como se fosse um personagem (Entrevista de Alberto, setembro 2024).

De acordo com o relato de Alberto, a discussão sobre o dia da consciência negra parece mais uma atividade caricata nos eventos que ocorrem nas escolas, em que ocorre a fantasiação das características físicas e vestuário do indivíduo preto. Perde-se o espaço e a oportunidade de problematizar as questões, a realidade, mudanças, oportunidades e retrocessos ligados à pauta étnico-racial e de gênero.

Por vezes, o foco dos professores/as destas instituições municipais é voltado

somente para a alfabetização. Nesta perspectiva, quando as relações étnico-raciais são mencionadas no cotidiano das instituições escolares, quase sempre, se celebra o dia da consciência negra, ou a semana de consciência negra, relatam ainda, como a sociedade é retrógrada em relação a temática, demonstrando como a lei 10.639/03 e a lei 11.645/08, não são o suficiente para que ocorra uma promoção da educação antirracista, Alberto relata não participar dos eventos que ocorrem nesta data nas escolas em que este atua, o que alarma pro fator da própria escola carecer de conhecimento em torno das relações étnico-raciais, ocasionando e propagando situações de racismo.

Um destaque importante a salientar é de que mesmo compreendendo os desafios de se trabalhar com esta temática em sala de aula, e percebendo também como é possível conduzir esta temática através de sua prática enquanto docente, como também, não aplicando isto em seu cotidiano, Alberto relata que ferramentas como jogos que incentivam a autoidentificação do/a aluno/a, como também brincadeiras e dinâmicas, podem ser úteis para que o professor/a conduza uma educação voltada para as relações étnico-raciais.

Nesta perspectiva, que mesmo relatando a necessidade e a importância de se trabalhar com a educação étnico-racial em sala de aula, o/a professor/a acaba por infligir esta ação, por insegurança de se trabalhar com a temática, ou até mesmo, o que ocasiona que a temática não seja efetiva dentro do ambiente escolar, como apontado por Almeida (2020), para se ter uma prática docente correlacionada com a diversidade é imprescindível que o/a professor/a também possua conhecimentos aprofundados em torno destas discussões.

Segue pela linha de pensamento de Alberto que para além desta discussão, relata mais um desafio da docência com esta temática, apontando que esta não é trabalhada nas escolas, ou de forma mais pertinente a mencionar, por conta dos currículos instituídos nas mesmas, visto que ele afirma de que “[...] não tem brecha de forma alguma pra gente trabalhar outros conteúdos.” (Entrevista de Alberto, setembro 2024), para além daqueles postos pelas instituições escolares que este atua.

No tocante ao gênero, Alberto afirma:

Muitas coisas, falar de gêneros, então assim, é eu, como, durante esses sete anos, é muito difícil eles falarem sobre isso geralmente eles não falam, eles não comunicam, é mais da nossa vivência, gênero hoje, é um lugar muito aberto né, não era coisas que a gente via antigamente, hoje cada um

tem sua opinião, cada um vive do seu jeito, uma coisa mais aberta (Entrevista de Alberto, setembro 2024).

Dentro disto, percebe-se que o cotidiano escolar espelha inúmeras situações presentes na sociedade, e com isso, se torna intrinsecamente necessário a condução e a postura do docente, visto que este deve possuir as ferramentas necessárias para resolver estas questões, como também, de oportunizar que discussões em torno da temática étnico-racial e de gênero, fluam em sala de aula, mesmo não estando de forma explícita no currículo escolar, o/a professor/a pode desenvolver de forma transversal em sua prática pedagógica. Contudo, mesmo tendo consciência da relevância de uma educação voltada à diversidade, o docente não consegue ou demonstra não saber como conduzi-la de forma adjunta a sua prática pedagógica.

4.4 A diversidade no contexto escolar proposto nos PCN's e na BNCC

Os documentos educacionais voltados ao currículo educacional brasileiro, são constantemente alterados, visando que se acompanhe e se qualifique em relação a novas temáticas e legislação que se modificam cotidianamente. Com isso, é interessante ressaltar, que estes documentos possuem maior destaque durante o período em que estes passam a ser adaptados no cenário educacional.

Partindo disso, apresenta-se ainda os PCN's que são um documento resultante de inúmeras reivindicações sociais, em uma época, em que as temáticas de gênero, de orientação sexual, educação sexual, relações étnico-raciais, ainda eram pouco discutidas nas instituições escolares, e que mesmo não sendo um documento de obrigatoriedade a ser seguido, passou a oportunizar que discussões em torno desta temática se firmasse, ocasionado que propostas referentes a diversidade, avançassem nas instituições de ensino durante este período (Galian, 2014).

Em relação a diversidade, os PCN's pontuam que

[...] tem como valor máximo o respeito às diferenças — não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento.

Concluindo, a atenção à diversidade é um princípio comprometido com a equidade, ou seja, com o direito de todos os alunos realizarem as aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento e socialização. (Brasil, 1997)

Já em relação a prática do docente com a diversidade os PCN's orientam que este

[...] deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno, como também características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico, ou de superdotação intelectual. Deve-se dar especial atenção ao aluno que demonstrar a necessidade de resgatar a auto-estima. Trata-se de garantir condições de aprendizagem a todos os alunos, seja por meio de incrementos na intervenção pedagógica ou de medidas extras que atendam às necessidades individuais. (Brasil, 2004)

Com isso, percebe-se, que os PCN's, mesmo sem tornarem a obrigatoriedade das questões da diversidade no cotidiano escolar, propuseram discussões sobre esta temática nas escolas, visto que estes orientam tanto a relação dos docente com a diversidade, quanto do papel da escola com estes assuntos, como também dos benefícios de se contemplar a diversidade na formação do alunado.

A BNCC é o documento que está em vigor nos currículos educacionais brasileiros desde o ano de 2015, atual e retrógrado quando as discussões da diversidade. Obrigatório em todas as instituições de ensino público e privado. Contudo, esta vem sendo criticada por diversos estudiosos e profissionais da educação, sendo uma das maiores críticas a falta de posicionamento direto em relação às questões da diversidade, visto que estas só são mencionadas, de formas superficiais em anexo a estrutura oficial do documento.

Por ser tratar de uma proposta de padronização dos currículos, a BNCC é voltada ao ensino mais tecnicista de conteúdos tradicionais (matemática, português, ciências, geografia, entre outros), eximindo de propor propostas voltadas a educação de gênero, das relações étnico-raciais, dos direitos humanos, entre outras discussões que ficam a mercê no documento (Silva; Silva, 2021).

Em relação a diversidade a BNCC refere-se, de forma breve em três das dez competências gerais, que

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de

grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2018).

Com isso, a BNCC propõe de forma breve algumas considerações em relação há algumas temáticas da diversidade, contudo, acaba por não oportunizar de forma direta e mais contundente que as discussões em torno da diversidade se concretizem nas instituições escolares, visto que está não pontua, nem firma diretamente, qualquer temática específica.

O que torna evidente que, os PCN's possuem uma discussão interessante em relação a diversidade, e muito mais avançada, apesar de datarem de 1997 e de não terem sido postos de forma obrigatória, oportunizaram que discussões em torno desta temática fossem concretizadas no âmbito educacional. Já a BNCC, que em ideia, possuía a grande possibilidade de obrigatoriedade nas instituições de ensino, esvaziou essa temática nos currículos educacionais brasileiros, visto que apenas mencionam questões, mas não há propostas, nem orientações para que estas se efetivem no cenário escolar.

Concordamos com Cavalcante e Santiago (2016, p. 204) ao afirmar que

Na contemporaneidade, torna-se necessário compreender que as questões relativas à igualdade de gênero, raça/etnia, sexualidade e outras que se interconectam, tem sido demandas oriundas da própria sociedade, particularmente dos movimentos sociais, que chegam à escola [...],

logo precisam ser trabalhadas, não há caminho e compreensão que possam ser diferentes.

5. Considerações finais

O cotidiano escolar possibilita aos sujeitos que convivem neste espaço a troca de experiências, e a possibilidade de construção de identidade. Visto que, é na escola, que o ser humano dedica grande parte do seu tempo, mas especificamente nas fases iniciais da sua vida, infância e juventude, em que as vivências ocorridas no ambiente escolar impactam de forma direta em suas vidas, e em suas formações enquanto sujeitos.

Por isso que, conduzir questões da diversidade nas escolas são tão importantes, não somente para a construção da identidade destes sujeitos, mas principalmente para a compreensão de relação que este vai ter em sociedade, no sentido ético e de cidadania, compreendendo o quão importante e necessário é viver em sociedade, respeitando as diferenças, e promovendo discussões, que perpassam os muros da escola, em torno de identidade, respeito e tolerância.

Contudo, como foi perceptível após a concretização deste estudo, mesmo quase 30 anos após a efetivação dos PCN's, e há mais de 20 anos da lei 10.639/03, a diversidade não perpassa no cotidiano escolar como deveria. Principalmente pelo fato, de que a grande maioria dos profissionais, mais especificamente professores/as, não contemplarem uma formação voltada a diversidade na sua formação inicial, o que ocasiona que estes não conduzam uma práxis com essa temática.

Mesmo com o preconceito ainda presente nas salas de aula, e mesmo com a compreensão da necessidade de se trabalhar com a diversidade e a promoção do respeito em sala de aula, os/as professores/as evitam aplicar esta temática.

Como foi discutido anteriormente, por insegurança ou por não possuírem abertura nos currículos educacionais para conduzirem estas questões. O que perpassa por fim, a quase inexistência da diversidade no contexto escolar de forma intencional, mas especificamente na prática docente, visto que a pouca questão relatada que engloba essa temática, foi em relação ao dia da consciência negra.

E que, de forma alarmante, os currículos educacionais, voltam-se para uma educação tecnicista, tradicional, visto que nem ao menos na BNCC, ocorre a promoção destas discussões, ficando totalmente à margem dos currículos, retomando assim, a uma educação que não visualiza, nem enxerga a multiplicidade social que compõem a sua própria estrutura, e que, infelizmente, continua a

propagar que questões como machismo, racismo e preconceitos continuam a fazer parte do cotidiano escolar, em função do desconhecimento, do silêncio e da “impossibilidade” de avançar a um currículo que faça mais sentido para a vida educacional, social e cultural dos/as alunos/as.

6. Referências

- ALMEIDA, F. Diversidade, currículo e práticas pedagógicas: uma retrospectiva histórica. In: ALMEIDA, F. **Políticas públicas, educação e diversidade: uma compreensão científica do real**. Editora Científica Digital, 2020, p. 398 – 408. Link disponível em: <https://www.editoracientifica.com.br/livros/livro-politicas-publicas-educacao-e-diversidade-uma-compreensao-cientifica-do-real>
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. Feminismos Plurais/Djamila Ribeiro (org). São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Analla Soria. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Estudos feministas**, 2002.
- BAUER, Martin W. GASKELL, George (orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- BECCARI, Cristina Baida. Discriminação social, racial e de gênero no Brasil. **DireitoNet**, 2005. Link disponível: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/1991/Discriminacao-social-racial-e-de-genero-no-Brasil>.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jan. 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a lei nº 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". **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 mar. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.
- BRAÚNA, Carla. SOUZA, Davison. SOBRINHA, Zélia. Letramento racial crítico: ações para construção de uma educação antirracista. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v.3, n.1, p. 1-10, 2022.
- CARTH, John. A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Etnico-Raciais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de junho de 2012, Seção 1. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf> Acesso em: 04/11/2023

- CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, A; CANDAU, V. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Tradução. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- CANDAU, Vera. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A; CANDAU, V. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Tradução. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- CAVALCANTE, Simone Joaquim; SANTIAGO, Stella Marcia de Moraes. Relações étnico – raciais e direitos humanos na formação de professores (as). In: SANTIAGO, S; LOPES, W. **Formação de professores e identidades docentes em questão**. Impreco, 2016, p.
- CERQUEIRA, D. R. de C.; MOURA, R. L. de. VIDAS PERDIDAS E RACISMO NO BRASIL. Doi:10.5212/PublicatioCi.Soc.v.22i1.0007. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 73–90, 2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/view/6320>. Acesso em: 7 nov. 2024.
- COSTA, M. Diversidade, multiculturalismo e diferença: uma conversa com professoras e professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Trajetória e perspectiva da formação de educadores**. Unesp, 2004.
- FERIOTTI, Maria de Lourdes. CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. Diversidade, educação, cultura e sustentabilidade: relacionando conceitos. **O Mundo da Saúde**, São Paulo: 2008: jul/set 32(3):359-366.
- GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, p. 648-669, 2014.
- GIL, Antonio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002, p. 176
- GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados na implementação da lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Tradução. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul.-set. 2012.
- LEAL, Halina. Feminismo Negro. Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: **Mulheres na Filosofia**, V. 6 N. 3, 2020, p. 16-23. Disponível em: URL : <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/feminismo-negro/>
- LOURO, Guacira L. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**. 20(2): p. 101-132, jul/dez, 1995.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Louro** - Petrópolis, RJ, Vozes, 1997. p. 14-36
- MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. Feminismos Plurais/Djamila Ribeiro (cord). São Paulo : Sueli Carneiro ; Pólen, 2019.
- MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio

Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Tradução. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NASCIMENTO E SILVA, Daniela Grieco; DUARTE, Gustavo de Oliveira. Gênero e educação: dissidências, resistências e transgressões. **Horizontes**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. e021041, 2021. DOI: 10.24933/horizontes.v39i1.857. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/857>. Acesso em: 30 out. 2024.

OLIVEIRA, Luiz. CANDAU, Vera. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAJAZEIRAS. **Prefeitura Municipal De Cajazeiras**, 2024. Página inicial. Disponível em: <https://www.cajazeiras.pb.gov.br/> . Acesso em 15/11/2024.

SILVA, . L. da; SILVA, . da . . A Base Nacional Comum Curricular e a Educação ÉtnicoRacial na promoção de uma educação antirracista. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 13, n. 30, p. 553–570, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056>. Acesso em: 26 ago. 2024.

TURA, Maria de L. Rangel. Pensando a cultura escolar e a prática pedagógica. **Espaço pedagógico**, v.23, n.1, passo fundo, 2016.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Rev SOCER**, set/out, 2007.

APÊNDICES

Roteiro da entrevista

Perfil do entrevistado

1 – Idade:

2 - gênero:

3 - etnia:

4 - Nível de formação e curso:

5 – Tempo de atuação: Em qual cidade atua: Condição de atuação:

6 - Possui especialização ou formação continuada?

Perguntas (semiestruturas)

1 – Qual o seu conhecimento sobre educação para as relações étnico raciais?

2 - Qual o seu conhecimento sobre educação de gênero?

3 - Você entende que a sociedade brasileira possui algum tipo de preconceito?
Qual?

4 - Você já vivenciou algum tipo de preconceito? Qual?

5- Para você, o que é educação antirracista?

6 - Para você, o que é educação de gênero?

7 – Você trabalha com a educação antirracista?

8 - Você trabalha com a educação de gênero?

9 - Quais os desafios de se trabalhar com a educação antirracista e de gênero?

8 – Para você, é possível trabalhar com a educação antirracista e de gênero de forma indireta? Se sim, de qual forma?

9 – Você trabalha com outras discussões do universo da diversidade em sala de aula? Quais?

10 – De que forma a postura do docente em sala de aula reflete na formação ética e cidadã de seus/suas alunos/as?

11 – O seu curso de graduação ofertou disciplinas que discutiram relações étnico raciais? Quais?

12 - O seu curso de graduação ofertou disciplinas que discutiram gênero? Quais?

13 - Como você se posiciona frente a estas discussões na escola?

14 - Você já teve acesso a alguma formação continuada ofertada pelo município?

14 - a)Esta formação trabalhava as relações étnico raciais e gênero?

15 - Como você se posiciona quanto a formação de professores, e as discussões sobre relações étnico raciais e gênero?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo **A prática docente em torno da educação étnico racial e de gênero: um estudo de caso na cidade de Cajazeiras-PB**, sob a responsabilidade da graduanda do Curso de Pedagogia Bianca Vieira de Andrade e sob a orientação da Prof. Dra. Stella Marcia de Moraes Santiago vinculada a Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores – CFP da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo entender se a educação étnico-racial e de gênero está presente no cotidiano escolar de um docente na cidade de Cajazeiras-PB, e se este as desenvolve com base nas orientações dos PCN's e da BNCC.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: Assinar Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), responder a uma pesquisa semiestruturada com alguns questionamentos sobre a prática docente em torno das relações étnico-raciais e de gênero.

Sendo um estudo que apresenta riscos mínimos como, cansaço ou aborrecimento ao responder as questões, estresse e/ou medo de não saber responder. Buscando minimizar esses riscos, será assegurado a confidencialidade e privacidade do sujeito da pesquisa, garantir liberdade de resposta ou desistência se assim o julgar melhor, firmar compromisso de respeito mediante aos valores culturais, sociais, religiosos,

morais e éticos. Os benefícios da pesquisa serão: potencializar a discussão sobre relações étnico raciais e de gênero na cidade de Cajazeiras/PB.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário. Pedimos sua autorização para publicação das informações prestadas para fins deste Trabalho de Conclusão de Curso bem como em outros espaços de publicações acadêmicas.

Esta pesquisa atende às exigências das Resoluções 466/2012, que estabelece diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a Bianca Vieira de Andrade cujos dados para contato estão especificados abaixo

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Bianca Vieira de Andrade

Instituição: Universidade de Campina Grande

Endereço Pessoal: Bairro dos Municipios, rua Nazarezinho.

Telefone: (83) 998277917

E-mail: bianca.10.pb@gmail.com

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

Cajazeiras/PB, ____ de _____ de 2024

voluntário ou responsável legal

**Bianca Vieira de Andrade
responsável
pelo estudo**