

A ERER na educação básica: o trato com a diversidade cultural em uma escola paraense (2014-2020)¹

The EERR in basic education: dealing with cultural diversity in a school in the state of Pará (2014-2020)

Wilma de Nazaré Baía Coelho²

Anne de Matos Souza Ferreira³

Resumo:

O objetivo deste artigo é examinar como a diversidade cultural tem sido abordada nos documentos institucionais, a saber no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU) e no Projeto Político-Pedagógico (PPP), de uma escola paraense. Para a realização desta ação procedemos com o levantamento dos documentos supracitados para leitura e utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) para a sistematização dos dados e criação das categorias de análise. Os resultados indicam que, embora esses documentos norteadores das práticas institucionais apresentem objetivos, ações e metas para o trato com a diversidade cultural, tais incorporações requerem estratégias pedagógicas consonantes com a legislação em vigor sobre a Erer. Portanto, concluímos que há necessidade do fortalecimento de discussões que confiram maior visibilidade à temática da Erer no campo educacional, bem como da incorporação dos preceitos da legislação vigente nos documentos norteadores da escola pesquisada, de modo a assegurar que o trato com a diversidade cultural se materialize por intermédio de práticas pedagógicas em prol de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Educação para as Relações Étnico-Raciais. Educação Básica. Documentos Institucionais.

Summary

The purpose of this article is to examine how cultural diversity has been addressed in institutional documents, namely the Institutional Development Plan (IDP), the Unit Development Plan (UDP) and the Political-Pedagogical Project (PPP) of a school in Para State. To carry out this investigation, we proceeded with the survey of the aforementioned documents for reading and processing them through the Content Analysis technique for further systematization, data production and creation of analytical categories. The results indicate that, although these documents that guide institutional practices present clear objectives, actions and goals for dealing with cultural diversity, such incorporations require pedagogical strategies in line with the legislation in force on EERR. Thus, we conclude that there is a need to strengthen discussions that give greater visibility to the theme of EERR in the educational field, as well as the incorporation of the precepts of current legislation in the guiding documents of the researched school, in order to ensure that dealing with diversity cultural materializes in pedagogical practices with a view to an anti-racist education.

¹Este texto sintetiza uma das discussões do projeto de pesquisa, financiado pelo CNPq.

² Professora da Universidade Federal do Pará. Doutora em Educação pela UFRN. Integra o Doutorado em Rede Educante; Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFGA). Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAB GERA/UFGA). Bolsista de Produtividade do CNPq 1D. *Email:* wilmacoelho@yahoo.com.br.

³ Pedagoga do Instituto Federal do Educação do Mato Grosso – *Campus* Pontes e Lacerda. Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela UFPA. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAB GERA/UFGA) e do Núcleo de Estudos Afrobrasileiro, Indígena e de Fronteira (NEABI/NUMDI/IFMT). *Email:* dematossouza@gmail.com.

Keywords: Education for Ethnic-Racial Relations. Basic education. Institutional Documents.

1. Apontamentos preliminares sobre a Erer na Educação Básica

Com a aprovação da Lei nº 10.639/2003, investigações sobre a abordagem da temática Educação para as Relações Étnico-Raciais (Erer) ampliaram-se no decorrer dos anos, possibilitando a abertura de espaços diversos para as discussões sobre a discriminação, o racismo e os seus efeitos nas relações estabelecidas pelos estudantes nos diferentes níveis de ensino. Ancoradas também na assertiva de Nanicleison Silva e Maria das Graças Almeida, acerca da necessidade de desconstrução social do preconceito e da discriminação racial a que a população negra está submetida (SILVA; ALMEIDA, 2020), neste estudo nos concentramos em uma escola paraense para compreender dimensões relacionadas à Erer preconizadas pela legislação educacional sobre o tema. Estes marcos legais definem a reorientação epistemológica da abordagem sobre a história do Brasil e o lugar da ação dos agentes em relação às manifestações do racismo e da discriminação no âmbito escolar.

A assertiva de Pedro Teixeira (2018) ao defender, em relação aos currículos, o aceno efetivo às diferenças culturais, valorizando-as e respeitando-as – tal qual preconizado pelas DCNERER/2004 – enfatiza a imperiosa reformulação do currículo escolar com vista a uma educação antirracista, uma vez que as representações⁴ incorporadas pelos(as) agentes escolares, especialmente crianças e adolescentes, por intermédio da socialização primária⁵ e das influências da mídia, impactam substancialmente, de forma positiva e/ou negativa, as relações de sociabilidades⁶ vivenciadas no âmbito escolar. Estas convergem de forma habitual no interior das dinâmicas escolares, por meio das representações elaboradas sobre raça/cor, discriminação e identidade negra, em todas as etapas que compõem a Educação Básica (COELHO; SILVA, 2019).

⁴ Para Chartier (1991), as representações constituem-se como matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social. São reelaboradas pelos agentes a partir da apreensão (percepção real) do seu espaço social.

⁵ A partir das noções conceituais de Bourdieu (2009), a socialização caracteriza-se pela formação de um sistema de disposições para a ação, intitulado pelo autor de *habitus*. Logo, as primeiras experiências vivenciadas pelos agentes no ambiente familiar, denominadas pelo autor de “núcleo formador”, são geradoras de *habitus* e constitui-se como o princípio de estruturação de todas as experiências ulteriores dos indivíduos, entre elas as experiências escolares.

⁶ Conceituada por Coelho e Silva (2019) como resultado de uma construção social, as relações de sociabilidades estão associadas ao tempo e ao espaço, e são estabelecidas dialeticamente, presencial e/o virtualmente, pelas ações dos agentes na sociedade.

Na etapa da Educação Infantil, os estudos desenvolvidos por Eliane Cavalleiro (2000), Rita Fazzi (2004), Fabiana Oliveira e Anete Abramowicz (2010) revelam que o pertencimento étnico-racial se constitui um elemento demarcador das relações estabelecidas entre as crianças negras e as brancas no âmbito escolar, uma vez que se evidencia um tratamento diferenciado dispensado às crianças negras, expresso por meio de uma linguagem não verbal: são atitudes, gestos e tons de voz que reforçam o preconceito e a rejeição às crianças inseridas nesse grupo racial. Ademais, o dilema das crianças negras para construírem e exporem a sua negritude foi apontado por Petronilha Silva (2015, p. 162) como um dos desafios a enfrentar por elas e por seus(suas) professores(as): “as crianças têm de fazer face: ou deixar-se assimilar a ideias, crenças, comportamentos, admitindo ‘branquear’ no pensamento, nos raciocínios, nos comportamentos [...]”.

Diferentemente da etapa da Educação Infantil, na qual as manifestações de preconceito ocorrem principalmente nas relações afetivas e corporais e nas brincadeiras espontâneas, no Ensino Fundamental essas demonstrações podem ser identificadas, conforme ponderam Fabiana Oliveira e Anete Abramowicz (2010), pelo baixo desempenho escolar, atribuído, na maioria das vezes, às crianças negras.

Na etapa do Ensino Médio, as pesquisas realizadas por Wilma Coelho e Mauro Coelho (2015); Wilma Coelho e Carlos Silva (2019) sinalizam o quanto as práticas discriminatórias se revelam nas relações de sociabilidades entre os(as) adolescentes-juvenis e como estas concorrem comumente para a demarcação de hierarquias de raça/cor entre os grupos e para o insucesso escolar do alunado negro nas instituições de ensino. Os(a) autores(a) reiteram que as relações de sociabilidades estabelecidas no campo educacional entre os(as) adolescentes-juvenis “são orientadas por ações eivadas de estereotípias [...]”, além disso, percebe-se que a “cor frequentemente está presente em todas as ações dos estudantes na escola, embora não receba o enfrentamento pedagógico devido para problematizá-la” (COELHO; SILVA, 2019, p. 234) e não se constitua objeto de uma *intervenção conscienciosa* (COELHO, 2009)⁷.

Dessa maneira, os resultados dos estudos supracitados nos encaminham para a necessidade de repensarmos as relações que têm se estabelecido entre os(as) adolescentes-

⁷ Expressão utilizada por Coelho (2009) em defesa de que a constituição de uma massa crítica para a abordagem da temática racial e a incorporação desta nos processos de formação de crianças e adolescentes certamente contribuiria para alterações nas práticas pedagógicas no âmbito escolar, uma vez que a falta de enfrentamento da questão fomenta ainda mais o recrudescimento das formas de preconceito e discriminação racial.

juvenis brancos(as) e os negros(as) no espaço escolar, bem como o papel das instituições de ensino no enfrentamento do preconceito, do racismo e de seus desdobramentos no campo educacional. Conforme pontuam Wilma Coelho e Carlos Silva (2019), ações pedagógicas consubstanciadas precisam ser realizadas para que o tratamento com a temática da diferença, do preconceito e da discriminação seja efetivado a contento, como se preceitua nos documentos que regulamentam a Lei nº 10.639/2003, a saber, o Parecer CNE/CP 003/2004, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), e o Plano Nacional de Implementação das DCNERER (2009). Nesse sentido, o autor e a autora esclarecem que a realização de intervenções nas relações engendradas e vividas na escola pelos(as) estudantes constitui-se de extrema relevância nesse cenário, uma vez que a escola, “como um lugar político de formação de gerações de crianças e adolescentes-juvenis [...]”, assume uma posição estratégica para possíveis alterações nas estruturas sociais discriminatórias ainda vigentes na sociedade brasileira (COELHO; SILVA, 2019, p. 237). Ao mesmo tempo em que o sistema escolar pode contribuir para a reprodução das desigualdades raciais e legitimação das diferenças de raça/cor, cultura e economia entre os(as) estudantes, por meio do currículo, do discurso pedagógico e das práticas pedagógicas adotadas, ele também pode ser o responsável pela adoção de estratégias pedagógicas de subversão desta realidade (GONÇALVES; GONÇALVES, 2010).

Para a modificação do currículo em relação a diversidade, desde a formação inicial, para que os(as) professores(as) atuem na escola, não basta mudar o currículo, requer uma alteração de como a prática docente se concretiza, tal como defendem Saionara Silva e Lúcia Ferreira (2020), para que de fato seja possível “desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular [...]” (BRASIL, 2004, p. 06). Importa, desta maneira, que as ações estruturantes perpassem pelos processos de formação inicial e continuada dos(as) professores(as), e pela organização das instituições de ensino no que tange às questões de planejamento, seleção de conteúdos e execução de planos de ensino e/ou projetos interdisciplinares, de modo a contemplar o que diz respeito “ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, à formação para a cidadania” (BRASIL, 2004, p. 02). A partir dessa perspectiva, propõe-se no Parecer CNE/CP nº 003/2004 a formação de atitudes, posturas e valores com vistas à promoção de uma

educação para as relações étnico-raciais comprometida com a construção de uma sociedade justa e democrática.

As proposições para a Erer apresentadas no Parecer CNE/CP nº 003/2004 são direcionadas aos diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e Educação Superior, sendo abordadas detalhadamente em cada etapa de ensino, a partir do Plano Nacional de Implementação das DCNERER (2009) e de suas orientações para a inclusão dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e para as alterações nos currículos escolares, de modo a contemplar a legislação referenciada. Em síntese, o Plano “busca sistematizar as orientações, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades [...]” (BRASIL, 2009, p. 02).

Na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, ressalta-se a importância que os espaços coletivos educacionais assumem nos processos de eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, uma vez que esses ambientes favorecem o estabelecimento das relações entre as crianças pertencentes aos diferentes grupos étnico-raciais, o reconhecimento e a valorização da diversidade. No Ensino Fundamental, recomenda-se que a abordagem da temática racial seja realizada de forma inter e multidisciplinar por meio de projetos que contemplem a singularidade de cada sujeito, suas dimensões culturais, familiares e sociais (BRASIL, 2009).

Em relação ao Ensino Médio, as orientações expressas no Plano Nacional de Implementação das DCNERER (2009) são elaboradas a partir da premissa de que essa etapa da Educação Básica se constitui como uma das etapas com menor cobertura e maior desigualdade entre negros(as) e brancos(as). Diante desta premissa, a ênfase dada a essa fase no Plano supracitado foi pautada pela necessidade de elaboração de propostas com vistas à ampliação do acesso e permanência de jovens negros e negras neste nível de ensino.

Entre as principais ações elencadas no Plano, que abrangem todas as etapas da Educação Básica, destacamos: a implementação de ações que promovam a diversidade cultural, a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas a Erer; a garantia da oferta de cursos de formação inicial e continuada aos(as) professores(as), para a incorporação dos conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena; o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais e a inclusão nas ações de revisão dos currículos, da discussão da

temática racial, da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, como parte integrante da matriz curricular.

Complementarmente a esta última proposição, recomenda-se que a revisão curricular, pautada na inserção da temática racial, seja realizada no âmbito de todas as instituições de ensino na gestão dos Projetos Políticos Pedagógicos, com o intuito de contribuir para o processo de democratização da escola e de ampliação do direito de todos e todas à educação (BRASIL, 2009). Ainda no Parecer CNE/CP nº 003/2004, recomenda-se a inclusão nos documentos normativos, entre eles os que abordam o planejamento dos estabelecimentos de ensino, propostas pedagógicas designadas ao combate do racismo e da discriminação, para o reconhecimento e a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana.

Esse mote constitui-se de extrema relevância para a discussão proposta neste artigo, cujo objetivo é examinar como a diversidade cultural tem sido abordada nos documentos institucionais, a saber, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2016-2025), no Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU 2017-2020) e no Projeto Político Pedagógico (PPP 2014)⁸, que nortearam o planejamento das ações pedagógicas, no período de 2014 a 2020, de uma escola paraense de Educação Básica, cujo nome estará em anonimato. A partir destes documentos institucionais, buscamos averiguar como os preceitos dispostos na legislação vigente acerca da Erer se articulam às propostas de planejamento elaboradas pelos diferentes agentes escolares no âmbito da instituição de ensino pesquisada. Vale ressaltar, nesse sentido, que os processos de elaboração e execução tanto do PDI-PDU⁹ como do PPP demandam ações coletivas, participação e comprometimento de toda a comunidade escolar. Logo, a incorporação da temática da Erer nesses documentos, bem como a implementação de ações no campo educacional que contemplem o disposto nas legislações para o trato com a diversidade racial, não figuram como uma tarefa exclusiva dos(as) professores(as), da gestão escolar e das coordenações pedagógicas, mas constituem-se como uma demanda que requer *responsabilidade compartilhada* (COELHO; DIAS, 2020) de todos os agentes escolares.

Em suma, para o alcance do objetivo proposto neste artigo, abordaremos na sequência os procedimentos metodológicos utilizados e alguns dos aspectos que caracterizam o *locus* da escola, entre eles a concepção filosófica e pedagógica, a missão, os valores e os

⁸ Os documentos, doravante, serão identificados mediante a adoção de suas siglas.

⁹ Apresentamos articuladas estas duas denominações de planos, uma vez que o PDU da escola investigada foi elaborado em consonância com o PDI da Universidade à qual a instituição encontra-se vinculada.

princípios norteadores da instituição e o perfil dos(as) estudantes atendidos(as) no estabelecimento de ensino. A abordagem desses elementos constitui-se relevante para a discussão, uma vez que, tanto na Lei nº 10.639/2003, como nos documentos que a normatizam, são enfatizados argumentos em defesa da “escola como lugar da formação de cidadãos” (BRASIL, 2009, p. 03) orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial e comprometidos com uma educação antirracista (BRASIL, 2004), e a favor do reconhecimento desta como fator primordial nos processos de implementação de políticas de valorização da diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro (BRASIL, 2004).

De acordo com Nilma Gomes (2012), a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, bem como a sustentação destas no âmbito escolar, encontram-se relacionadas com “algumas características mais gerais da própria escola: a) a gestão escolar e de seu corpo docente; b) os processos de formação continuada de professores na temática étnico-racial; e c) a inserção no PPP” (GOMES, 2012, p. 30). Considerando tais informações sobre “algumas características mais gerais”, pontuadas pela autora, centralizaremos nossa reflexão nos documentos relacionados ao PPP, PDI e PDU da escola investigada, na confluência com a legislação sobre diversidade e a literatura especializada referente ao tema.

2. Contextualização sobre os procedimentos metodológicos e o *locus* da escola

Com o intuito de atender ao objetivo proposto neste texto, recorreremos à análise qualitativa dos seguintes documentos: PDI 2016-2025, PDU 2017-2020 e PPP 2014¹⁰, por meio da utilização da técnica de análise de conteúdo, formulada por Laurence Bardin (2016), a qual se desdobrou na execução das etapas de *pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados*. A escolha deste *corpus* documental contempla um dos requisitos recomendados pela autora no tocante à pertinência dos documentos selecionados para o alcance do objetivo ao qual se propõe a investigação, sobretudo, na associação entre o volume e a qualidade das informações presentes nas fontes. Deste modo, a seleção do *corpus* documental utilizado neste artigo, refere-se especialmente ao fato de sua elaboração depender

¹⁰ Para definir a demarcação temporal desta produção, foi considerado o ano de 2014, período de vigência do PPP e o correspondente término da vigência do PDU, a saber, o ano de 2020. Não levamos em consideração o período de vigência do PDI (2016-2025), pois parte deste documento é contemplado de forma específica, com ênfase na realidade da instituição pesquisada no PDU.

de um coletivo cujas vozes sejam materializadas no mesmo, ou seja, não são documentos pensados individualmente. São documentos representativos de um coletivo de agentes escolares. Neste caso, a escola sobre a qual nos debruçamos nesta reflexão. Além deste aspecto, esse *corpus* documental não será considerado em si mesmo. Ele foi considerado à luz da literatura especializada sobre o campo, e, também em relação à legislação educacional concernente à temática.

Na pré-análise, foram considerados aspectos gerais dos elementos estruturantes dos documentos, na relação com a temática proposta no artigo. Na exploração do material, dimensionamos os aspectos cruciais das fontes, no que tange à sua execução e a premissa sobre a diversidade. O tratamento dos resultados encaminhou-se, principalmente, na interlocução das proposições dos documentos com as demandas da legislação educacional vigente no país e com as críticas apresentadas pela literatura especializada no que tange ao currículo da Educação Básica e o enfrentamento do racismo na cultura escolar.

Para examinar como a temática da diversidade tem sido abordada nos documentos que norteiam o planejamento das ações pedagógicas de uma escola paraense de Educação Básica, optamos pela seleção do PDI, documento elaborado por um período de no máximo cinco anos, que nos possibilita identificar “a missão à qual a instituição se propõe, bem como as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações a longo prazo, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou pretende desenvolver” (BRASIL, 2002, p. 02). Destacamos também a escolha do PDU, documento elaborado em consonância com o PDI, e que é resultado dos desdobramentos das ações (objetivos e metas) de planejamento estratégico traçadas a médio prazo, e do PPP, denominado por Ilma Veiga (2005, p. 13) como o resultado de uma “ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente [...]”. Conforme a autora, o PPP fornece as indicações necessárias para a organização da escola como um todo e para a definição do seu papel social enquanto instituição de ensino.

Ainda de acordo com as formulações de Ilma Veiga (2005), esta *organização da escola como um todo* está pautada nos princípios de *igualdade de condições* para o acesso e permanência, da garantia da *qualidade* para todos os(as) estudantes pertencentes aos diferentes grupos sociais e da defesa de uma *gestão democrática*, com abrangência nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, em prol da construção coletiva de um PPP voltado para a educação das classes populares e da *valorização do magistério*. Este último

princípio se articula à necessidade da oferta de formação inicial e continuada aos(as) professores(as) e da garantia de condições de trabalho adequadas para a realização de um trabalho pedagógico de qualidade, que contemple o atendimento à missão da instituição de ensino e a formação dos agentes nos diferentes níveis de ensino.

Frente a essas ponderações, cabe destacarmos os preceitos expressos no PDI e no PDU da escola investigada, no tocante à concepção filosófica e pedagógica, à missão, aos valores e aos princípios norteadores das ações pedagógicas no âmbito institucional. A missão expressa no documento do PDI (2016-2025) da instituição à qual se insere a escola pesquisada é definida como a razão de ser da instituição para a sociedade tendo como propósito “primordial a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade inclusiva e sustentável” (PDI, 2015, p. 31). Essa percepção de missão pautada na formação de agentes escolares críticos, criativos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, livre e fraterna, é reiterada no PDU (2017-2020) da escola pesquisada como um dos aspectos idealizados pela instituição. No documento, enfatiza-se o interesse de alcançar esses ideais num determinado período, por esse motivo utiliza-se no PDU a expressão *futuro desejado*, ao mesmo tempo reconhecendo-o como um dos desafios à necessidade de contribuir para que os(as) estudantes, independentemente de suas diferenças individuais, alcancem patamares de desempenho satisfatórios. Desse modo, ressalta-se que essa contribuição se efetivará, por meio da elaboração de estratégias voltadas para a superação das dificuldades e limitações apresentadas pelos(as) estudantes.

A escola pesquisada foi criada no ano de 1963 e localiza-se na região metropolitana de Belém, com atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos pertencentes às mais diversas classes sociais. Registra-se no ano de 2017, de acordo com os dados do PDU, o quantitativo de 1.298 alunos(as) matriculados(as), com maior concentração nas turmas do Ensino Fundamental II (6º a 9º ano), com 421 estudantes na faixa etária de 10 a 17 anos; no Ensino Médio, com 398 alunos(as) com idade entre 13 e 20 anos. E com quantitativo pouco expressivo, equivalente a 70 discentes, identificamos as matrículas na Educação Infantil, com atendimento à faixa etária de quatro a seis anos.

No Ensino Fundamental I, registrava-se, no ano de 2017, o total de 229 matrículas de estudantes na faixa etária de 6 a 12 anos. No ensino noturno, destinado à oferta do Ensino Médio integrado e Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem-se o quantitativo de 180 alunos(as) com idade entre 14 e 59 anos, com maior percentual de matrículas na faixa etária

de 14 a 19 anos. A maioria dos(as) alunos(as) atendidos(as) na escola investigada, conforme as informações contidas no PPP, são moradores(as) dos bairros localizados no entorno da unidade de ensino e grande parte deles(as) concentra-se na etapa do Ensino Fundamental II e frequentam a instituição desde a Educação Infantil.

Consideramos importante destacar dois aspectos da instituição investigada que sinalizam a importância dada aos processos de formação dos agentes nos diferentes níveis de ensino. Um deles refere-se ao atendimento a todas as etapas da Educação Básica, e o outro diz respeito à oferta de cursos destinados à Educação Profissional, intitulado na forma do Decreto nº 5.154/2004, inciso I, § 1.º, como o Ensino Médio Integrado, que, na escola pesquisada, é direcionado ao público da EJA. O perfil dos(as) estudantes matriculados(as) nesta modalidade, mais especificamente no ensino noturno, como denominado no PPP da escola pesquisada, constitui-se por alunos e alunas cuja trajetória escolar carrega marcas de reprovações e evasão escolar. Motivados(as) a buscar melhores condições de vida, eles(as) retomam os seus estudos, esperando que a escola possa promover a sua inclusão social e, ao mesmo tempo, oportunizar perspectivas no campo profissional. Em linhas gerais, somado a esta possibilidade de oferta da Educação Básica em todas as etapas, constitui-se como condição preponderante o preceito disposto na Portaria nº 959/2013, Art. 4.º, inciso I, isto é, a garantia da igualdade de condições para o acesso e a permanência de todos(as) os(as) alunos(as).

Outro aspecto que julgamos relevante diz respeito às diretrizes expressas na Portaria nº 959/2013, que normatizam o funcionamento desse tipo de instituição, as quais ressaltam a articulação da Educação Básica com a Educação Superior por meio “da integração das atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciaturas” (BRASIL, 2004). Nesse sentido, de acordo com a Portaria mencionada, a instituição de ensino constitui-se “o espaço preferencial para a prática de formação de Professor” (Art. 4º, incisos III e IV).

A característica peculiar da instituição como “campo de formação profissional, experimentação e inovação pedagógica” (PPP, 2014, p. 31) pauta-se no Regimento da instituição (2009), na realização de um trabalho educacional que oportunize aos(as) graduandos(as), em especial dos cursos de licenciaturas, condições para o desenvolvimento de habilidades didáticas e profissionais. A inovação pedagógica, neste sentido, constitui-se como um dos princípios norteadores da instituição em estudo e se baseia na capacidade de

transformação da educação e da promoção de mudanças (PPP, 2014). De fato, as mudanças são necessárias para a promoção de uma educação antirracista¹¹ e para a adoção de posturas profissionais preocupadas com a valorização e o reconhecimento da diversidade. Contudo, a efetividade no campo educacional dessas mudanças advém dos processos de formação dos agentes escolares para a educação das relações étnico-raciais, haja vista que por meio destes almeja-se promover, no âmbito escolar, “alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo, e da reestruturação das relações étnico-raciais e sociais” (BRASIL, 2004, p. 08).

Em relação à atuação dos(as) docentes, enfatiza-se no documento das DCNERER a importância do comprometimento destes(as) com os valores e princípios estabelecidos na legislação que aborda a Erer e do engendramento dos preceitos deste aparato normativo nos processos de ensino-aprendizagem, ofertado nos diferentes níveis de ensino (COELHO, W.; COELHO, M., 2018). Nesse sentido, argumentamos com base nas DCNERER (2009) que a atuação dos(as) docentes neste cenário implica o reconhecimento da diversidade na sua qualificação nas diferentes áreas do conhecimento, de modo que esses(as) profissionais sejam capazes de lidar com as relações conflituosas produzidas pelo preconceito e discriminações. Deste modo, o desdobramento dos processos formativos sinaliza para a adoção de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade e de enfrentamento do preconceito e do racismo no campo educacional.

3. O trato com a diversidade cultural em uma escola paraense: apontamentos a partir dos documentos normativos PDI, PDU e PPP

Para identificarmos como a temática da diversidade tem sido abordada nos documentos norteadores das práticas institucionais, PDI, PDU e PPP, de uma escola paraense de Educação Básica, selecionamos por meio do processo de codificação três categorias dos

¹¹ A terminologia *educação antirracista* nos encaminha para uma discussão na qual as categorias *raça, justiça social, igualdade racial e exclusão* são colocadas em pauta nas pesquisas da área da educação, mais especificamente as que abordam as relações raciais, as práticas pedagógicas e os processos de formação de professores (FERREIRA, 2012). Inúmeros estudos realizados no campo educacional se utilizam dessa terminologia – como, por exemplo, os desenvolvidos por Eliane Cavalleiro (2003), nos quais ela argumenta que uma educação antirracista se pauta na erradicação do preconceito, da discriminação, dos tratamentos diferenciados e na valorização da igualdade nas relações estabelecidas no âmbito escolar. Desta maneira, para Cavalleiro (a promoção de uma educação antirracista demanda um *esforço coletivo* na transformação do cotidiano escolar, que perpassa pela elaboração de formas de lidar com a diversidade.

documentos consultados, são elas: *Objetivos Estratégicos; Ações Traçadas; Metas a Executar*. Tais categorias foram adotadas com base no que estruturam os documentos, como dimensões cruciais para o alcance de suas finalidades. Na sequência, o Quadro 1 descreve as unidades de registro que compõem a comunicação. A presença ou ausência de algumas palavras, temas entre outros aspectos de ordem semântica (BARDIN, 2016), nos possibilita obter representações de como a temática da diversidade encontra-se abordada nos documentos mencionados.

QUADRO 1 - Descrição dos Objetivos, Ações e Metas do Planejamento Estratégico

| Documento | Objetivos Estratégicos | Ações Traçadas | Metas |
|--|---|--|---------------------------|
| PDI | Valorizar a diversidade nos processos formativos. | Incorporar a perspectiva da diversidade em todas as formações ofertadas na instituição. | 2020 - 60% 2025 - 100% |
| | Implementação de Programas Especiais de Formação Pedagógica. | Oferta de cursos em consonância com as políticas nacionais de formação e com as demandas da sociedade civil. Ênfase Erer e Inclusão Social. | Próximo Decênio |
| | Compromisso com à incorporação de estudantes que, tradicionalmente, não têm a Universidade no seu horizonte. | Oferta de vagas ao público-alvo (egressos de escola pública, pessoas com deficiência, minorias raciais e étnicas) da Política de Ação Afirmativa. Realização de processo seletivo especial para indígenas e quilombolas. | Não Menção |
| PDU | Estimular o incremento curricular de temáticas e abordagens metodológicas voltadas para a diversidade em seus múltiplos aspectos. | Currículo dedicado à diversidade em seus múltiplos aspectos. | 2017- 12% |
| | | | 2018 - 15% |
| | | | 2019 - 20% |
| | | | 2020 - 30% |
| | Ampliação da equipe técnica de Inclusão. | Profissionais formados para o atendimento da demanda de Inclusão da instituição. | 2017 - 01 |
| | | | 2018 - 02 |
| 2019 - 03 | | | |
| 2020 - 04 | | | |
| Promover a formação continuada dos docentes, TAÊs e bolsistas para a aquisição de habilidades adequadas às necessidades dos alunos com deficiências. | Profissionais capacitados em atendimento de alunos com deficiência. | 2017 - 15% | |
| | | 2018 - 25% | |
| | | 2019 - 30% | |
| | | 2020 - 40% | |
| Integrar ações de ensino, pesquisa e extensão. | Projeto “A Inclusão nas Escolas/Colégios de Aplicação do Brasil: Subsídios para a Construção de uma Rede Integrada Inclusiva”. | 2017 - 60% | |
| | | 2018 - 70% | |
| | | 2019 - 80% | |
| | | 2020 - 90% | |

| | | | |
|-----|--|---|------------|
| PPP | Propiciar a formação continuada dos docentes e técnico-administrativos sobre o trabalho educativo com alunos com necessidades especiais. | Buscar parcerias (Institutos e Núcleos) para fortalecer a Educação Inclusiva, ampliando, assim, o assessoramento e a orientação à comunidade acadêmica. | 2014-2018 |
| | Garantir a implementação da Lei nº 10.639/2003 de acordo com o preceito legal. | Não Menção | Não Menção |

Fonte: Quadro elaborado pelas pesquisadoras, a partir dos documentos consultados no período de setembro de 2020 a fevereiro de 2021.

O percentual das metas do PDU em 2017 para o objetivo estratégico de estimular o incremento curricular de temáticas e abordagens metodológicas voltadas para a diversidade em seus múltiplos aspectos foi calculado com base no número total de disciplinas da escola e na quantidade destas que se dedicam ao trato com a diversidade.

Similarmente, o percentual das metas do PDU em 2017 para o objetivo estratégico de promover a formação continuada dos(as) docentes, TAEs e bolsistas, foi calculado com base no número total de profissionais e na quantidade destes(as) que são capacitados(as) ao atendimento de alunos(as) com deficiência. Por fim, o percentual das metas do PDU em 2017 para o objetivo estratégico de integrar ações de ensino, pesquisa e extensão foi calculado com base nos dados do quantitativo de escolas vinculadas ao projeto (QEVF) e no número total de escolas de aplicação.

A partir do quadro apresentado, identificamos que os objetivos estratégicos e as ações delineadas nos documentos consultados se articulam à missão institucional de promoção da inclusão e aos valores e princípios incorporados em defesa do reconhecimento da diversidade e da diferença. Os termos *diferença* e *diversidade* encontram-se atrelados na discussão do PDI “como resultantes de questões culturais e constitutivas das relações produzidas neste nível”, e no PPP a ênfase dada a eles se pauta no respeito às individualidades e diversidades.

Importante ressaltar que a utilização desses termos como sinônimos tem provocado o esvaziamento das discussões acerca das diferenças no campo educacional, pois, visualizada a partir de um único prisma, *diferença/diversidade*, a diversidade passa a ser compreendida como constructo de uma política universal que contempla todas as culturas e as formas culturais de igual modo, concretizando o que Joyce King (2018) pontua acerca da ausência de “lentes interpretativas” sobre a temática nos currículos ensinados nas escolas. Logo, a incorporação desta concepção pressupõe a não existência de relações de poder na sociedade e

o ofuscamento das diferenças existentes, *raça/cor*, entre os indivíduos, como geradoras de desigualdades (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011).

Embora no PDI e no PDU consultados sejam ressaltadas como ações preponderantes a incorporação da temática da diversidade em todas as formações ofertadas na Universidade, bem como a sua integração no currículo da escola investigada, identificamos, a partir das informações descritas no Quadro 1, a ausência de abordagem da Lei nº 10.639/2003 nos respectivos Planos. Não obstante, encontramos a menção à Lei supracitada no PPP da escola. Nele, enfatiza-se como objetivo a garantia da sua implementação no âmbito institucional. Contudo, o documento faz referência a este aparato legal desconsiderando o Parecer CNE/CP nº 003/2004, as DCNERER e o Plano Nacional de Implementação da Erer – legislações estruturantes para os processos de implementação da lei nas diferentes etapas da Educação Básica. Outro aspecto a considerar refere-se ao não delineamento das ações que assegurem a contemplação dos objetivos propostos no PPP.

Em relação aos aspectos destacados, especificamente a não inserção da lei e de seus preceitos nos documentos norteadores das práticas desenvolvidas no âmbito educacional, Nilma Gomes (2012) adverte sobre a importância de inclusão de propostas que contemplem a temática da diversidade nos documentos institucionais, entre eles o PPP. Este elemento e a necessidade de reestruturação contínua e coletiva do PPP são reiterados nos documentos que normatizam a implementação da lei como uma ação preponderante para a promoção de uma educação antirracista.

Contudo, sabe-se que a finalidade da lei não é apenas a inclusão de disciplinas e/ou conteúdos, eles precisam ser incorporados no campo educacional em um contexto de discussão mais amplo, no qual o debate sobre as concepções de diferença e diversidade seja estabelecido de forma crítica, com vistas a promoção de uma “Educação fundada na inclusão e na defesa da democracia” (COELHO, W.; COELHO, M., 2018, p. 22). Desse modo, em meio às ações de inclusão e reestruturação, reorganização das disciplinas e conteúdos, é necessário “que se repensem as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, os procedimentos de ensino, as condições oferecidas para aprendizagem” e os objetivos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004, p. 17). Este aspecto vincula-se à necessidade de formação de todos os agentes escolares, de modo que possam “*adquirir*

competências para lidar com a diversidade”¹², uma vez que “a tarefa posta a todos(as) os(as) profissionais da educação, em especial aos educadores(as), é saber reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças instauradas por essa diversidade de estudantes-sujeitos” (BRASIL, 2010, p. 87).

O reconhecimento das diferenças resulta na mudança de posturas e na formação de atitudes que contribuam para a valorização da diversidade, cuja incorporação nas práticas pedagógicas está estreitamente relacionada aos processos de formação dos(as) docentes, pois “a apropriação da temática das relações raciais, o conhecimento das questões relacionadas ao racismo e a formação continuada são fundamentais para uma prática pedagógica que resulte na superação do preconceito e da discriminação” (COELHO; DIAS, 2020, p. 62).

A formação dos agentes escolares evidencia-se nos documentos consultados, PDI, PDU e PPP, como um dos objetivos estratégicos. Dentre as principais ações traçadas para o atendimento desse escopo, insere-se a implementação de programas especiais de formação pedagógica em consonância com a legislação em vigor. Na Resolução CNE/CP nº 02/2015¹³, destaca-se a relevância da elaboração de processos de formação continuada em conformidade com os documentos institucionais supracitados. A ênfase dada às ações relacionadas à formação continuada dos agentes escolares remete-se à abordagem das temáticas nos documentos consultados: inclusão social, Erer e atendimento dos(as) alunos(as) com deficiência. Entretanto, a formação para a Erer é contemplada apenas no PDI. No PDU e no PPP – documentos que conferem visibilidade às ações traçadas a médio e a longo prazo, para a escola pesquisada –, a menção aos processos de formação diz respeito à temática da inclusão a partir da perspectiva da educação especial.

Em relação a essa variedade de termos e conceitos utilizados nas discussões acerca da Erer no Brasil, Nilma Gomes (2005) considera que estes revelam “as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das relações raciais” (GOMES, 2005, p. 39). O termo *diversidade* se insere neste contexto como uma das categorias amplamente utilizadas, sob perspectivas teóricas distintas, nas discussões tanto no meio acadêmico como no campo educacional. Ademais, a possibilidade de interpretação do vocábulo, face a correntes teóricas variadas, sinaliza para os diferentes significados atribuídos

¹² Expressão utilizada no documento do PDI para fazer menção à importância dos processos de formação para os egressos dos cursos de graduação.

¹³ Revogada pela Resolução CNP/CP N.º 02/2019.

à ideia de diversidade e diferença¹⁴ na contemporaneidade (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011). Tal característica polissêmica do termo indica que ao mesmo tempo em que ele “pode indicar a percepção quase que óbvia da própria variedade humana, física, social e ambiental existente em nossa sociedade” (MOEHLECKE, 2009, p. 463), a sua utilização indiscriminada no campo educacional evidencia um emaranhado de significados.

Na literatura especializada, registra-se que as discussões para a inserção da temática da diversidade na agenda das políticas educacionais tiveram início entre o final dos anos 1970 e meados dos anos 1980, por intermédio das reivindicações dos movimentos sociais que propagavam como bandeira de luta o combate ao preconceito e aos estereótipos atribuídos a negros(as), indígenas, homossexuais e pessoas com deficiência (GONÇALVES; SILVA, 2003; MOEHLECKE, 2009). A efervescência dessas discussões no campo educacional impulsionou a ampliação do debate sobre as relações raciais na sociedade brasileira, o que vinculou aos assuntos educacionais a problematização da discriminação, do racismo e de suas relações com as demandas de desigualdades, reconhecidas aqui não como um atributo originário apenas de fatores sociais, mas também como um problema que se relaciona à questão racial (AKKARI; SANTIAGO, 2010).

Além das legislações mencionadas ao longo deste trabalho, outro exemplo da incorporação da temática da diversidade no âmbito da política educacional encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN nº 9.394/1996), isto é, a inclusão de um capítulo específico para tratar da Educação Especial e de artigos direcionados à Educação Indígena (MOEHLECKE, 2009). Também cabe elencarmos a alteração da LDBN nº 9.394/1996, por meio da Lei nº 12.796/2013, que no Art. 4.º preconiza que em todas as etapas da Educação Básica seja considerado o trato com a diversidade étnico-racial. Ademais, no ano de criação da Lei nº 10.639/2003, foi formada pelo Ministério da Educação (MEC) uma comissão específica para tratar de questões relativas à diversidade, intitulada Comissão Assessora de Diversidade para Assuntos Relacionados aos Afrodescendentes (Cadara).

¹⁴ Abramowicz; Rodrigues; Cruz (2011) agrupam estas concepções em três vertentes: a primeira aborda a temática das diferenças e/ou diversidades como contradições passíveis de apaziguamento. Sendo a tolerância uma das formas que é possível ser apaziguada. A segunda vertente se utiliza do termo como estratégia de ampliação das fronteiras do capital por meio da produção de subjetividades. E por fim, a última aborda as diferenças como produtoras de diferenças não sendo passíveis de apaziguamento (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011). Para as autoras essa indiferenciação conceitual entre os dois termos, *diferenças e diversidades*, esconde as desigualdades e fundamenta as diferenças sob a égide propagada da tolerância e da manutenção das hierarquias hegemônicas.

Os estudos desenvolvidos acerca da diversidade têm identificado que uma das principais dificuldades para o trato com a temática da diversidade no âmbito escolar está relacionada às limitações do currículo escolar. O fato de os currículos das instituições de ensino privilegiarem os preceitos de caráter hegemônico, nos quais são considerados apenas a presença de um único saber como válido e digno de ser transmitido, impossibilita o reconhecimento dos diferentes grupos e provoca a exclusão destes no âmbito escolar (MORAIS; VELANGA, 2021). Para a subversão desta realidade, as DCNERER têm fomentado ações voltadas para a promoção de uma educação em que todos(as) se sintam incluídos(as) e que lhes sejam garantido os direitos de aprender e ampliar conhecimentos, sem serem obrigados(as) a negarem a si mesmos(as) e ao grupo racial ao qual pertencem (BRASIL, 2004). Recomenda-se, no Parecer CNE/CP 003/2004, que nas etapas da Educação Básica se promovam formas de convivência respeitosa que fortaleçam a construção de um projeto de sociedade onde os indivíduos sejam encorajados a valorizar a diversidade e o seu pertencimento étnico-racial.

Por fim, julgamos necessária a identificação de três elementos para a construção teórica do conceito de diversidade, são eles: a emergência e o rápido crescimento no uso do termo no campo educacional; a sintonia conceitual entre diversidade e outros conceitos, e a sua utilização indiscriminada nas políticas do governo como jargão e retórica política. Esses elementos e suas implicações precisam ser considerados ao se propor a elaboração de um currículo comum em um país como o Brasil, formado por diferentes grupos e marcado por relações historicamente desiguais (FERREIRA, 2015). Por conseguinte, uma reflexão sobre a incorporação da temática da diversidade no âmbito escolar apresenta desafios para todos os agentes escolares, uma vez que esse mote não está isento das disputas entre visões hegemônicas e contra-hegemônicas.

Apontamentos finais: alguns dos desafios

A partir dos dados apresentados, observamos lacunas na incorporação da temática da diversidade nos documentos analisados. Apesar disso, destacamos os desafios a serem superados para o fortalecimento das discussões, conferindo maior visibilidade à temática no campo educacional, bem como a incorporação dos preceitos da legislação vigente nos documentos institucionais que norteiam as ações a serem desenvolvidas na educação, de modo a assegurar que o trato com a diversidade se materialize no âmbito escolar por

intermédio de práticas pedagógicas voltadas para uma educação antirracista, evitando, assim, maiores retrocessos nos processos de implementação da Lei nº 10.639/2003. Reiteramos, nesse sentido, as ponderações de Wilma Coelho e Mauro Coelho (2013, p. 72) sobre a necessidade de que “a educação ofertada satisfaça aos objetivos da Lei [...]”. Para tanto, mudanças estruturais precisam ser realizadas nas instituições de ensino, a saber, nos processos de elaboração do seu planejamento, mais especificamente os que são norteados pelos documentos normativos do PDI, do PDU e do PPP, e na execução destes que se materializam por meio das práticas pedagógicas adotadas no âmbito escolar.

Desmistificar a concepção de que o papel da instituição educativa se reduz meramente à reprodução dos valores eurocêntricos constitui-se uma ação de resistência, de mudança de posturas que incide sobretudo na incorporação de práticas pedagógicas inovadoras. Tais práticas devem reconhecer e valorizar a diversidade e a reeducação das relações étnico-raciais, conforme se preceitua nos documentos que regulamentam o trato pedagógico com a Erer no campo educacional. Mais do nunca, esses documentos legais pautarão o horizonte das práticas em âmbito escolar, sobretudo na concretização das ações pedagógicas em seu cotidiano. Esse desafio ganha ainda mais densidade neste contexto político-cultural e educacional, haja vista as inúmeras iniciativas, inclusive em esfera federal, que têm sido fomentadas na tentativa de evitar que avancemos na promoção de uma educação antirracista, contudo, desistir não é uma opção. Sigamos na luta!

Referências:

AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Mylene. A gestão da diversidade no contexto educacional brasileiro. **Revista Educação em Questão**, v. 38, n. 24, p. 09-33, mai/ago. 2010. Disponível em: <https://binged.it/355yB8E>. Acesso em: 24 out. 2022.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea, Dossiê Relações Raciais e Ação Afirmativa**, v. 1, n. 2, p. 85-97, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://bityli.com/JC4Qb>. Acesso em: 24 out. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. **Diário Oficial [da] União** - Seção 1, Brasília, DF, 30 de setembro de 2013. Disponível em: <https://bityli.com/BPYol>. Acesso em: 24 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**: diretrizes para elaboração. Brasília: MEC/ SESu, jun. de 2002.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996, 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 Afrobrasileira” e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2KUU8G4>. Acesso em: 24 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 de março de 2008. Disponível em: <https://bityli.com/Sbksi>. Acesso em: 24 out. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 de julho de 2004. Disponível em: <https://bityli.com/kVO7j>. Acesso em: 24 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPIR, jun. 2009. Disponível em: <https://bityli.com/WIQup>. Acesso em: 24 out. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº. 003/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 de maio de 2004. Disponível em: <https://bityli.com/sLW0c>. Acesso em: 24 out. 2022.

BRASIL. Lei nº. 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 05 de abril de 2013. Disponível em: <https://bityli.com/jcNRd>. Acesso em: 24 out. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº.02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura,

cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 02 de julho de 2015. Disponível em: <https://bityli.com/yRXRj>. Acesso em: 24 out. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz (Português de Portugal). 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane. A educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2003, p. 141-160.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio escolar ao silêncio do lar-Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, abr. 1991. Disponível em: <https://bityli.com/B6uBy>. Acesso em: 24 out. 2022.

COELHO; Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Preconceito, discriminação e sociabilidade na escola. **Educere Et Educare Revista de Educação**, v.10, n. 20, p. 687-705. 2015. Disponível em: <https://bityli.com/8PLLN>. Acesso em: 24 out. 2022.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores no Estado do Pará, 1970-1989**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; DIAS, Sinara Bernardo. Relações Raciais na escola: entre legislações e coordenações pedagógicas. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 32, p. 46-67, mar./maio. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/34sLB7V>. Acesso em: 24 out. 2022.

COELHO; Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Sociabilidade e discriminação entre grupos de adolescentes-juvenis no Ensino Médio. **Educação Unisinos**, v. 23, n. 2, p. 225-241, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://bityli.com/cNThz>. Acesso em: 24 out. 2022.

COELHO; Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Preconceito, discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 32-53, 2015. Disponível em: <https://bityli.com/LxGPT>. Acesso em: 24 out. 2022.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, v. 29, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://bityli.com/UsGwL>. Acesso em: 24 out. 2022.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**, v. 34, n. 19, p. 1-39. 2018. Disponível em: <https://bityli.com/tw4z0>. Acesso em: 24 out. 2022.

ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (EAUFPA). **Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU 2017-2020)**. Belém-PA: EAUFPA/PROPLAN, 2016. Disponível em: <https://bityli.com/uTmE2>. Acesso em: 24 out. 2022.

ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (EAUFPA). **Projeto Político Pedagógico (PPP 2014)**. Belém-PA: EAUFPA, 2014. Disponível em: <https://bityli.com/RISL2>. Acesso em: 24 out. 2022.

ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (EAUFPA). **Regimento Interno da EAUFPA**. Belém-PA: EAUFPA, 2009. Disponível em: <https://bityli.com/RISL2>. Acesso em: 24 out. 2022.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 46, p. 275-288, maio./ago. 2012. Disponível em: <https://bityli.com/9tK0l>. Acesso em: 24 out. 2022.

FERREIRA, Windy Brazão. O conceito de diversidade no BNCC Relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://bityli.com/UAB4I>. Acesso em: 24 out. 2022.

GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei nº. 10.639/2003**. Brasília: MEC, Unesco, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação (MEC) Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade (SECADI), Coleção Educação para Todos, 2005.

GONÇALVES, Nadia; GONÇALVES, Sandro A. **Pierre Bourdieu: Educação para além da Reprodução**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010. Coleção Educação e Conhecimento.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**, v. 29, p. 109-123, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://bityli.com/Ds5GW>. Acesso em: 24 out. 2022.

KING, JOYCE. Notes on education for liberation pedagogy in the pan-african / black intellectual tradition. **Educação em Revista** [online]. 2018, v. 34. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698197577>. Acesso em: 24 out. 2022.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 461-487, maio./ago. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3k3elsl>. Acesso em: 24 out. 2022.

MORAIS, Lerkiane Miranda de; VELANGA, Carmen Tereza. Diversidade Cultural na Escola: desafios para a prática docente. **ECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar**, v. 5 n. 1, jan-jun, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/8463>. Acesso em: 24 out. 2022.

OLIVEIRA, Fabiana de. ABRAMOVICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**, v. 26, n. 02, p. 209-226, ago. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/39aitod>. Acesso em: 24 out. 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/Lg1I7>. Acesso em: 24 out. 2022.

SILVA, Saionara Souza; FERREIRA, Lúcia Gracia. Currículo e Diversidade: um olhar crítico sobre a formação em Pedagogia. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.7, p. 476-491, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3EAhg6O>. Acesso em: 24 out. 2022.

SILVA, Nanicleison José da; ALMEIDA, Maria das Graças Andrade Ataíde de. Educação das relações étnico-raciais: um estudo de caso sobre os impactos da Lei nº 10.639/03 no cotidiano escolar. **Revista Exitus**, [S. 1.], v. 10, n. 1, p. e020074, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3GHYtrN>. Acesso em: 24 out. 2022.

TEIXEIRA, Pedro. As Relações entre Diversidade e a Discussão de Temas Controversos: desafios atuais para a escola. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.2, p. 494–515abr./jun.2018. Disponível em: <https://bit.ly/3GGAKIy>. Acesso em: 24 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2016-2025)**. Belém-PA: UFPA/PRODIN, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/50De7>. Acesso em: 24 out. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas-SP: Papyrus, 2005. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.