

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, O CURRÍCULO ESCOLAR E PRÁTICAS DOCENTES

Diva Menezes Duarte dos Santos 1

Jeanes Martins Larchert – Orientadora 2

RESUMO

A discussão sobre as relações étnico-raciais nas escolas brasileiras precisa se tornar constantes, diante de um currículo que ainda predomina estruturas colonizadoras, dominantes que alienam e oprimem. Repensar o currículo escolar num país como o Brasil se torna uma prática evidente e necessária numa perspectiva de caminho, mudança de comportamento, lugar de transformação social, lugar de emancipação. Para falar de currículo torna-se importante ressaltar a formação e as práticas docentes como um caminho para adentrá-lo num pensamento de criar expectativas e perspectivas de vidas, num pensamento de romper paradigmas e encontrar brechas que possam criar espaços de movimentos de resistências. Este artigo tem como objetivo principal refletir, discutir e propor considerações sobre o currículo educacional brasileiro, a diversidade étnico-racial, as práticas pedagógicas e a formação docente, diante de uma trajetória científica, legislativa, de lutas de movimentos, mas que mesmo assim ainda não se efetiva na prática, no chão das escolas. Como estrutura metodológica trata-se de um ensaio teórico produzido a partir de um levantamento bibliográfico, com reflexões em subsídios que trabalham as temáticas. Este artigo vem discutir o fortalecimento da formação inicial e contínua dos professores como um ponto chave para a transformação do currículo educacional, através de práticas docentes políticas emancipadoras, as quais, a diversidade cultural seja tratada como ponto de partida de espaços de identidades e a valorização humana seja compreendida no âmbito da educação.

Palavras-chave: Currículo, Diversidade Étnico-Racial, Práticas Docentes.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre as relações étnico-raciais nas escolas brasileiras precisa se tornar constante, diante de um currículo que cada vez mais se coloca numa estrutura colonizadora e opressora. Repensar o currículo escolar num país como o Brasil se torna uma prática evidente e necessária numa perspectiva de caminho, mudança de comportamento, lugar de transformação social, lugar de emancipação.

1Mestrando do PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz, dmdsantos@uesc.br.

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz, Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Professora Titular do Departamento de Ciências da Educação na Universidade Estadual de Santa Cruz, Professora formadora com experiência na Educação Básica, concentra seus estudos na formação de professor, ações étnicas raciais afirmativas e práticas docentes, Pesquisadora do PPGE\UESC, investiga o campo de Currículo e Cultura e suas interfaces com os saberes afro-brasileiros, jeanes@uesc.br.

Refletir sobre o currículo, remete às reflexões das teorias críticas e pós críticas que o refletem como um espaço de saber, identidade e poder. Diante dessas discussões, pode-se perceber e entender que as realidades vivenciadas nas escolas mostram o quanto o currículo, baseado numa estrutura dominante e alienante, perdura, o que evidencia uma sociedade oprimida e que se deixa dominar. A discussão aqui é justamente refletir esse currículo hierárquico mediante essas reflexões que o enfatizam não apenas como espaço de conhecimento, de aprendizagem, mas também como espaço de diferença, de identidade, de significação, de discurso, de saber-poder, de representação, de cultura, de gênero, de raça, de etnia, de sexualidade, de multiculturalismo (SILVA, 2017, P. 17).

Para falar de currículo torna-se importante ressaltar a formação e as práticas docentes como um caminho para adentrá-lo num pensamento de criar expectativas e perspectivas de vidas, num pensamento de romper paradigmas e encontrar brechas que possam criar espaços de movimentos de resistências, abrindo assim, caminho para uma educação reflexiva, dinâmica e emancipadora para todos que compõem o âmbito educacional, principalmente para aqueles que estão em constante busca por igualdade, seja racial ou social.

Este trabalho tem como objetivo principal refletir, discutir e propor considerações sobre o currículo educacional brasileiro, a diversidade étnico-racial, as práticas pedagógicas e a formação docente, diante de uma trajetória científica, legislativa, de lutas de movimentos, mas que mesmo assim ainda não se efetiva na prática, no chão das escolas. Como estrutura metodológica trata-se de um estudo de cunho bibliográfico exploratório, com reflexões em subsídios teóricos que trabalham as temáticas, assim como, a partir das experiências vividas pela autora no chão das escolas que leciona há 23 anos. Esse percurso proporcionou a reflexão sobre o porquê a educação não trata as questões étnico-raciais com naturalidade e porque ainda existe tanta desigualdade racial, visto que o Brasil foi construído com base na exploração do trabalho dos povos indígenas e negros. E em consonância, trata também da formação e das práticas docentes enquanto caminho de resistência ao currículo proposto no âmbito educacional.

Este artigo está estruturado em três pontos de discussão. O primeiro ponto aborda “o currículo como lugar de transformação social”, trata-se do conceito de currículo, assim como o seu fazer curricular diante do sistema educacional brasileiro. O segundo ponto trata “a diversidade étnico-racial enquanto identidade de um povo”, estrutura-se aqui as Leis 11639/03 e 11645/08, assim como os saberes e fazeres dos povos indígenas e negros. O terceiro ponto expõe “a formação e as práticas pedagógicas, caminho para transformação”, aqui cabe a discussão sobre como a formação crítica do professor pode transformar realidades nas escolas.

1.O currículo como lugar de transformação social

Sobre o conceito de currículo educacional pode-se entendê-lo como o caminho, e ou, a direção, e ou a identidade da escola, e ou a porta de entrada para o desenvolvimento do conhecimento, da aprendizagem significativa, da vida individual e social, da transformação social de uma comunidade. O currículo é lugar de movimento e desenvolvimento de saberes, é o espaço onde se pode quebrar paradigmas, onde as diversas identidades devem ser valorizadas e aceitas, é o espaço de identidade. Silva, 2017, no seu livro “Documentos de identidades”, trata o currículo como

[...] a etimologia da palavra currículo, que vem do latim curriculum, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade (SILVA 2017, p. 15)

Se o currículo é entendido como um documento de identidade torna-se imprescindível pensá-lo não apenas como um documento e sim como um espaço de valorização humana, onde a diversidade seja vista, entendida e discutida. Nessa perspectiva, o currículo torna-se o espaço educacional que descreve e declara o lugar, o gênero, a raça, a história, a orientação sexual, a crença religiosa e a etnia de um povo, sem amarras, sem desigualdades. Assim, o currículo não pode ser entendido apenas como um lugar de um conhecimento que esteja de acordo com os organizadores curriculares, que buscam no fundo dar continuidade a um plano de dominação da sociedade e sim como um lugar de transformação, de emancipação, de movimento de um povo.

Nesse sentido é válido aqui, destacar os movimentos decoloniais, que se colocam enquanto resistência a qualquer tipo de discriminação, de alienação de dominação, enfatizando sempre a humanização, como ponto chave para descentralizar posturas hierárquicas que oprimem, que cancelam, que colocam a margem, que destrói culturas de uma sociedade. E o currículo educacional é o ponto chave para essa mudança de pensamento e de comportamentos, pois é a partir dele que o conhecimento outro, o pensamento outro podem garantir um lugar de fala de uma comunidade. Entende-se que optar pela decolonialidade não é só reconhecer de

onde se está e o que é, mas também de onde pertence e/ou de onde queria estar ou ser. Dessa forma, trata-se de um processo de valorizar o autorreconhecimento das pessoas sobre si mesmas no mundo e ao longo da vida. Assim, a decolonialidade pode possibilitar uma postura crítica, que desconstrói o pensamento universal e único sobre determinado saber. (MIGNOLO, 2017).

Aqui o currículo educacional passa a ser visto de acordo a abordagem pós-estruturalista que, enfatiza que “o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido” e mais ainda, defendem que “os conteúdos devem ser sistematizados em Temas Culturais como “Identidade, alteridade, diferença, Subjetividade, Significação e discurso, Saber-poder, Representação, Cultura, Gênero, raça, etnia, sexualidade, Multiculturalismo, Interculturalismo”.

Então, cabe ressaltar a importância de se ter em mente o conceito de currículo, como ponto chave para a formação de uma sociedade justa e emancipadora, isso envolve o conhecimento e reconhecimento de um povo, e envolve mais ainda a formação e as práticas pedagógicas dos profissionais da educação em todas os âmbitos, pois esses, tornam-se aqueles que de fato podem efetivar a garantia de currículo que percorra todo e qualquer movimento direcionado para a transformação social.

2. A diversidade étnico-racial enquanto identidade de um povo

Se o currículo é um espaço de discussão, onde se propõe movimentos de mudança de realidades, torna-se evidente repensar perspectivas que garanta esses movimentos. As Leis 10.639/03 e 11.645/08 são iniciativas que aconteceram para incorporar no cotidiano da educação escolar princípios de promoção da igualdade racial, princípio esse que precisa fazer parte do espaço curricular educacional. Sem dúvida, práticas pedagógicas devem estar orientadas para relações sociais igualitárias, onde a proposta seja também, para valorização da contribuição de mulheres e homens africanos e seus descendentes, mulheres e homens indígenas e seus descendentes para formação social. Cabe aqui trazer de fato, a trajetória da educação sobre as questões ético-raciais e como as Leis citadas garantem esse movimento de valorização das culturas no currículo educacional.

Compreende-se aqui, que desde a chegada dos portugueses no Brasil que a educação era reconhecida como modelo político de um grupo social, percebe-se isso, a partir da catequização dos indígenas, povos nativos, até a educação dirigida aos colonos que também tinha o intuito de evidenciar os valores morais e religiosos dos colonizadores à exclusão dos escravizados do

modo educacional, fato esse que tinha como principal objetivo colocá-los à margem, de forma que não conseguissem se desvencilhar daquele modo de vida.

Sobre a trajetória dos povos indígenas além da resistência desses povos em não aceitar o movimento de catequisar dos portugueses, numa perspectiva de uma educação eurocêntrica foi a partir da Constituição de 1988 que passou a garantir o direito à educação para todos e assegurou, ainda, o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe. Em 1991 acontece a transferência de responsabilidade e de coordenação das iniciativas educacionais em Terras Indígenas do órgão indigenista (Funai) para o Ministério da Educação, em 1993 implementa-se Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.

Em 1996 cria-se a Lei de Diretrizes e Base-LDB que reforça a garantia do direito à educação para todos e no artigo 78 afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngüe para a “reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional”, em 1998 cria-se o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), com o objetivo de oferecer subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas, de forma a melhorar a qualidade do ensino e a formação dos alunos indígenas enquanto cidadãos. Em 2008 implementa-se a Lei 11.645/08 que diz, “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”.

Sobre os escravizados, os negros, também não se colocaram em lugar totalmente dominados, pois existiam as variadas formas de resistências. A partir do Império começaram a aparecer as escolas para negros. Santos (2013) cita a antropóloga Irene Maria Ferreira Barbosa, da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, que fala sobre um dos mais antigos registros da escolarização dos povos negros, como a escola do Professor Antônio Cesarino, situada em Campinas no interior de São Paulo, que funcionou de 1860 à 1876. Essa escola foi fundada para meninas brancas, mas com as mensalidades que essas meninas pagavam, Cesarino oferecia aulas para as meninas negras no noturno. Há registro, segundo a historiadora Adriana Maria Paulo da Silva (2002), que a partir daí surge a escola de Pretextato, que foi realmente a primeira escola para negro no Brasil, funcionou entre 1853 à 1873 no Rio de Janeiro e atendia em média quinze alunos pobres, formado por um grupo pequeno de negros livres.

A luta só estava começando, pois somente no final do século XIX que inicia a movimentação em defesa do abolicionismo, mas nesse século já existia muitos negros livres, nasce aí uma importante ferramenta na luta de resistência dos negros que foi a imprensa negra, chama-se assim, porque denunciava a escravidão e incentivava o abolicionismo e aí nasce a imprensa literária brasileira que passa a contar com a participação de autores negros (FRAGA E ALBUQUERQUE 2009, P. 87-88), como por exemplo o renomado Machado de Assis. Nesse momento da história verifica-se que com o abolicionismo os negros continuavam em situação desigual com os brancos, pois mesmo sendo livres não lhes dava o direito de moradia, escola, alimentação, saúde, passando a viver em extrema pobreza e tendo que cada vez mais ir em busca de movimentos que realmente lhes trouxessem dignidade.

Apenas no final do século XX que foi criado o Movimento Negro Unificado – MNU, que nasceu para romper as barreiras racista e implementar políticas públicas como cotas universitárias, cotas em concursos e o fortalecimento da valorização da cultura negra, ampliando a formação docente. Foi através do movimento negro que além da garantia do direito da educação para todos na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases-LDB de 1996, acontece também a Marcha Zumbi em 1995, a III conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e Intolerância Correlata. A partir daí Implementa-se a Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de cultura Afro-brasileira e oficializa o dia 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra”, logo depois, cria-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) em 2004 e em seguida a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Ainda em 2004 cria-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em 2008 implementa-se a Lei 11.645/08 que torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. E por fim a Lei 12.711/12 que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

Diante das leis, percebe-se que elas podem garantir um currículo que propõe a discussão da diversidade cultural, das relações étnico-raciais, pois a partir delas as instituições de ensino estão autorizadas a modificar suas práticas didáticas-pedagógicas numa perspectiva de mudança de pensamento, de valorização de identidades, de transformação social, de emancipação escolar. No entanto, pode-se discutir aqui duas vertentes, uma que é a

demonstração de efetivação de que o currículo educacional brasileiro é posto diante de uma perspectiva colonizadora, onde as práticas escolares estão voltadas para uma estrutura de dominação, diante de um sistema excludente, já que, de acordo a história do Brasil que nasceu através do trabalho árduo dos indígenas e negros e para discutir ou refletir essas culturas ou movimentos no currículo, é necessário a luta diária de grupos de movimentos negros ou indígenas para se alcançar leis que garantam a valorização desses povos no currículo educacional.

E a outra vertente, é justamente a continuação dos movimentos negros e indígenas na luta contra o sistema, já que através das vivências escolares, leituras diversas, percebe-se que as leis garantem apenas na teoria, pois na prática não se concretizou ainda. Isso pode-se perceber através da BNCC, que é a Base Nacional Comum Curricular que foi homologada pelo Ministério da Educação com as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental em 2017 e em 2018 a do Ensino Médio, a qual estabelece que deve direcionar os currículos dos sistemas e redes de ensino da Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas em todo o Brasil, e mais ainda, a Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica (BNCC, 2017, 2018), mas não reconhece o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas como componente curricular.

Com isso compreende-se a formação e práticas docentes como caminho para a transformação social, efetivando assim, o currículo, através de suas brechas, como lugar de multiculturalismo, de interculturalismo, como lugar de fala para aqueles que se colocam em constante lutas em busca de conhecimento e reconhecimento da diversidade humana.

3. A formação e as práticas pedagógicas, caminho para transformação

Diante do currículo tradicional que o sistema educacional brasileiro revela, espera-se que o professor seja o instrumento de transformação, numa perspectiva para um currículo crítico e pós-crítico que incorpora elementos fundamentais para efetivação do lugar de fala que o currículo educacional precisa ser. Baseando-se nesse pensamento destaca-se aqui a importância da formação inicial e contínua do profissional da educação, do seu conhecimento teórico para de fato evidenciar os espaços curriculares como movimentos de saberes diversos, tornando-se assim, um profissional transformador.

Nesse pensamento o professor passa a inferir diversas inquietações, de acordo (Loss, 2014, p. 41) como pensar a docência? Os saberes têm vida? Estão referidos à dinâmica social, intelectual e cultural? O que se propõe com os conteúdos que transmite: dar-se-á sequência ao currículo hierárquico, como pesos diferenciados para determinados conhecimentos sobre outros? O docente não enxergar esses questionamentos remete aqui o fato da total exclusão de direitos fundamentais que o currículo dominante traz em suas origens e torna fácil a percepção da ineficiência das práticas pedagógicas.

É nas práticas pedagógicas ou melhor dizendo na práxis pedagógica que o professor garante a formação intelectual do educando, desconstruindo todo o estereótipo do ser professor dono do saber, assim como do aluno depósito de conteúdo. O professor conhecedor de sua práxis eleva os saberes docentes e discentes para o mesmo patamar, mostrando o conhecimento como um ponto de partida para transformação social. Para falar de conhecimento docente Pimenta 2012, valendo da colaboração de Edgar Morim (1993) diz que

Conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente. Isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão isto é, capacidade de produzir novas formas de existência de humanização (PIMENTA 2012, p. 23)

Dessa forma entende-se que o conhecimento como base para a formação docente, implica um fazer pedagógico onde os olhares curriculares se voltam para construção do ser social, do ser humano, onde as várias perspectivas do saber estarão presentes, onde as discussões e reflexões sobre diversidade seja, étnico-racial, de gênero, cultural ou de sexualidade dialoguem, sejam conhecidas e reconhecidas no âmbito educacional. Aqui cabe a importância de entender que por meio do currículo educacional que se tem, um espaço excludente, as desigualdades escolares tornam-se também fonte da falta de formação para os professores, já que o sistema não tem o mínimo interesse de mudar esse quadro de desigualdade social e opressão que opera no Brasil.

É fundamental o entendimento dos professores, que apesar da não garantia de direitos humanos no currículo educacional, o próprio currículo dá brechas para os docentes, a partir de sua formação que pode estabelecer caminhos para transformação dessa real situação. A proposta aqui é uma formação inicial e contínua para professores partindo das realidades que

vivem em sala de aula, nas escolas, o ponto principal é tornar o professor um profissional investigativo de sua própria prática (PIMENTA, 2012, 21). Esse profissional com essa perspectiva de transformação, sempre vai interagir com aquilo que lhe pertence, que é a sua profissão, gerando aí um sentimento de pertencimento pela educação, pelo papel do professor, pelo fazer pedagógico.

Nesse sentido os estudos aqui refletidos discutem o currículo educacional como um espaço de poder, através do conhecimento emancipatório dos docentes, rumo, à práticas pedagógicas que caminhem na efetiva mudança de comportamentos, transformação social. Como espaços onde as relações étnico-raciais sejam vistas e reconhecidas enquanto lugar de fala, de diversidade, da prática da humanização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória dos homens e mulheres negros e dos homens e mulheres indígenas no Brasil tem sido de constante resistência a um modelo curricular que exclui e nega o lugar de fala desses povos, com um tratamento homogêneo que visa desqualificar a diversidade cultural que o Brasil possui. Diante os aportes teóricos e as vivências em sala aula, percebe-se que mesmo com tantas lutas, diante de leis que legitimam essas lutas, ainda há um vasto descompasso entre a relação étnico-racial e o currículo educacional brasileiro, mas essa distância pode ser diminuída através das práticas docentes no chão das escolas. O professor tem em suas mãos a possibilidade de entrar no currículo e torná-lo vivo, em movimento, diverso.

Para tanto, de acordo com Pimenta (2012, p. 18) diz “que para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor ou que colabore com sua formação”. Essa formação deve ter o movimento de transformação e de construção de identidade do próprio docente, para assim, entender o seu papel fundamental na vida dos discentes, ou melhor, na vida da sociedade. A formação profissional docente deve ter como prioridade a função de humanização, onde os alunos sejam parte de um processo de valorização da vida humana, onde todos têm seus modos, crenças, habilidades, valores diversos.

Entender o currículo e o papel do professor enquanto espaço de transformação social, lugar de construção de identidade, compreende-se a fundamental importância da seriedade e

valorização desse profissional e o quanto sua formação inicial e continuada é de extrema relevância para a emancipação da sociedade. Pimenta 2012 aponta

A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade, assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor. Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social (PIMENTA, 2012, p.19)

Dessa forma, a prática docente se torna um caminho para adentrar o currículo num pensamento de emancipação docente e discente, onde os dois movimentos se colocam num mesmo patamar, onde os resultados aconteçam na perspectiva de mudança de realidades, de comportamentos. Vale aqui ressaltar, que, não só a diversidade étnico-racial, mas também as diferenças sexuais de gênero, a educação do campo, a educação especial inclusiva, que são diversidades que devem fazer parte do currículo educacional e que são negados por conta de um processo padronizado que não valoriza o que é diverso.

Enfatizar, refletir, analisar, discutir diversidade no currículo educacional deve fazer parte da formação docente, enquanto ponto de partida para a construção de um currículo político e emancipador e essa construção acontecerá através da práxis-pedagógica que compreende a sala de aula como espaço onde tanto o conteúdo, quanto a didática utilizada modificam o currículo na prática de produção do conhecimento. Dessa forma o currículo é visto numa perspectiva crítica. Silva, 2017 aponta que

Uma perspectiva crítica de currículo buscaria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política. Não se trata simplesmente de celebrar a diversidade, mas de questioná-las. Quais são os mecanismos de construção nacionais, raciais, étnicas? Como a construção da identidade e da diferença está vinculada a relações de poder? Como a identidade dominante tornou-se a referência invisível através da qual se constroem as outras identidades como subordinadas? Quais são os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais? Um currículo centrado em torno desses tipos de questões evitaria o multiculturalismo a uma questão de informação (SILVA, 2017, p. 102)

Então, fortalecer a formação inicial e contínua dos professores pode ser um ponto chave para a transformação do currículo educacional, através de práticas docentes políticas



emancipadoras, onde a diversidade cultural seja tratada como ponto de partida de espaços de identidades onde a valorização humana seja compreendida no âmbito da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei 10.639/03**: Brasília, 182º da Independência e 115º da República, 2003.

BRASIL PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei 10.645/08**: Brasília, 187º da Independência e 120º da República, 2008.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Publicação Original

COSTA SOARES, CANDIDA. **Educação para as relações étnico-raciais**, Planejamento escolar e Literatura no Ensino Médio. Curitiba: EdUFMT, 2011.

Decreto 4.228, de 13 de Maio de 2002. Publicação Original

Decreto 7031-A, de 06 de Setembro de 1878. Legislação Informatizada- Publicação Original.

Lei 12.711, de 29 de Agosto de 2012. Publicação Original

LOSS SALETE, A. **Recriar o Currículo**, da Educação básica ao Ensino Superior. Curitiba: Appris, 2014, 79 p. ; 21cm.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, v. 1, p. 12-32, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- MEC. Base Nacional Comum Curricular – BNCC, 2018.

PIMENTA GARRIDO, S. **Saberes pedagógicos e atividade docente**, Formação de professores, Identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 2012.



SILVA TADEU, T. **Documentos de Identidades**, Uma introdução às teorias do currículo.
Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, 156 p.