

## CURRÍCULO, IDEB E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESRACIALIZANDO O CAMPO

SANTOS, Simone Ferreira Soares dos<sup>1</sup>  
VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos<sup>2</sup>  
SOUSA, Karina Almeida de<sup>3</sup>

**Resumo** - O artigo situa o debate sobre o currículo, o IDEB e a educação para as relações étnico-raciais a partir da emergência do debate racial no plano das políticas públicas educacionais. Este promovido por meio da re-articulação do movimento negro, conhecido como movimento negro contemporâneo, em consonância com intelectuais engajados no debate racial e um contexto internacional de eventos e acordos que resultaram no reconhecimento da existência de racismo no Brasil. Esse fato somado a outros culminou na promulgação em 2003, da Lei nº 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Resolução 03/2004 e do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 001/2004. A alteração do arcabouço legal atuou em consonância com o debate sobre os processos de identificação e sobre a cultura, que passam então a demandar a partir do reconhecimento e da afirmação positiva da diferença mudanças curriculares que vão da prática pedagógica ao conteúdo curricular, passando pelos materiais didáticos. Essas alterações, por sua vez, orientam novas abordagens teóricas e metodológicas à formação de professores. A formação de professores, por sua vez, adquire um caráter que diverge da atualização de conhecimentos e práticas passando a formar, de fato, professores e professoras a partir de perspectivas que reconheçam a diferença como inerente as culturas que constituem a comunidade escolar. A pesquisa, abordou ainda depoimentos de professores sobre a prática docente quanto ao tema, propondo, como conclusão um esboço crítico sobre o IDEB em relação e a educação para as relações étnico-raciais.

**Palavras-Chave:** Educação para as Relações Étnico-Raciais; Currículo; IDEB.

---

<sup>1</sup> Graduada em pedagogia (2003). Possui Mestrado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (2016) e Doutoranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco, Integrada na linha de pesquisa diversidade cultural e educação indígena. Membro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Integrante do grupo de pesquisa GEPEDCult - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferença Cultural-UCDB. Tem interesse nas seguintes áreas de investigação: diversidade, cultura e educação; relações étnico-raciais e educação; formação de professores e diversidade étnico-racial. Endereço eletrônico: simonne555@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professor adjunto da UNEMAT. Pós-doutor em Ciências da Saúde (UFRB - 2019). Doutor em Sociologia (UFSCar - 2012). Mestre em Desenvolvimento Econômico (UFU - 2003). Bacharel em Ciências Econômicas (UFRuralRJ - 1990). Líder do GRAFITE - Grupo de Pesquisa sobre Ação Afirmativa e Temas da Educação Básica e Superior. Vice-líder do CISMA - Grupo de Pesquisa sobre Comportamento, Identidade, Saúde Mental e Ambiente. Pesquisador permanente do NEGRA - Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade. Tem experiência e interesse de pesquisa em temas como: diáspora, epistemologias, estudos culturais, políticas de ação afirmativa, saúde (mental) da população negra, educação para as relações étnico-raciais. Orcid:0000-0003-1894-9954. Endereço eletrônico: vieirapas@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Professora Assistente II junto ao curso de Licenciatura Ciências Sociais da Universidade Federal do Tocantins/ Campus Tocantinópolis. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Raça e Temas Educacionais (GERTE) e membro do Centro de Referência em Cidadania e Direitos Humanos, atuando nas linhas de ação relacionadas ao debate racial. Atuou como coordenadora de área no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/Sociologia). Pós-Graduanda (nível doutoramento) no Programa de Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Realiza estágio de doutoramento com financiamento da CAPES junto a Georgia State University- Atlanta/ Estados Unidos sobre supervisão da Profª Drª Joyce E. King. Possui mestrado em Sociologia e Bacharelado em Ciências Sociais, com ênfase em Sociologia, pela mesma instituição. Desenvolveu pesquisas sobre a temática Étnico-Racial no Brasil Contemporâneo relacionada aos debates educacionais. Atualmente desenvolve pesquisa na mesma área com enfoque no debate sobre Associativismo Negro, a partir dos Clubes Sociais Negros. Orcid:0000-0002-2552-2046. Endereço eletrônico: sousakarina@uft.edu.br

## Introdução

A relevância política e social do tema das relações étnico-raciais no cenário educacional resulta dentre inúmeros fatores, dos debates que compuseram a elaboração da Constituição Federal de 1988, da Lei nº 10.639, promulgada em 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, da Resolução 03/2004 e do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 001/2004.

A emergência de demandas voltadas à questão étnico-racial tornou o contexto social e político pré e pós-Constituição relevante para a produção acadêmica e para as demandas dos movimentos sociais, em especial do movimento negro. Esse novo contexto apontou ainda para exigências em torno da introdução de conteúdos no currículo educacional sobre a diversidade étnico-racial, face às desigualdades socioeconômicas, especialmente entre negros e brancos, constatadas na forma de indicadores sociais em várias pesquisas e nos censos demográficos do IBGE.

No caso brasileiro, o movimento negro se rearticulou a partir do processo de abertura política, com o fim do governo militar, gerando transformações nas esferas política e social (SANTOS, 2001, p. 28/44). O movimento negro articulou-se em torno de dois propósitos nucleares em termos de ação social, a saber: a denúncia do preconceito, da discriminação e do racismo, entendidos em suas correlações, e a demanda por igualdade na educação, em termos de anos de escolarização<sup>4</sup> de negros e brancos. Apresentando, já naquele momento, a relevância da temática racial nos debates educacionais visando o fim das desigualdades direcionadas à população negra por meio do processo escolar formal.

De acordo com Gomes (2011, p. 139), temas relacionados à valorização da cultura negra, muitas vezes interpretada como cultura originária de populações do continente africano, formaram um dos aspectos centrais do debate contemporâneo em torno da escola, do conteúdo curricular, ou mais precisamente das orientações curriculares. Deste modo, a educação enquanto processo formativo do cidadão tornou-se área prioritária para o movimento negro, com repercussões importantes na construção de críticas ao conteúdo e aos sentidos e objetivos das políticas públicas educacionais. De acordo com Rodrigues (2005), as críticas às políticas públicas educacionais recaíram, majoritariamente, sobre o aspecto da reprodução e do aprofundamento das desigualdades educacionais e sociais geradas pelo processo histórico de

---

<sup>4</sup>A palavra educação tem sido usada como sinônimo de escolaridade, adotando o sentido de uma medida institucional específica para a transmissão de conhecimentos e habilidades, e o desenvolvimento de competências e crenças (BOTTOMORE & OUTWAIT, 1996, p. 233).

práticas de racismo e discriminação direcionados aos não brancos.

Após a aprovação da Lei 10.639/03, bem como de suas diretrizes, o debate em torno da diversidade e da inclusão se ampliou, resultando em novos e importantes documentos como, por exemplo, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (MEC/MJ/SEPP/IR/ONU, 2008)<sup>5</sup>; e o Plano “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação produzido na Conferência Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação” (CONAE, 2010), este último direcionado à reformulação, prevista em lei, do Plano Nacional de Educação (BRASIL, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

O reconhecimento do racismo por parte do Estado brasileiro permitiu que a partir da década de 1990 os poderes públicos direcionassem seus esforços ao combate do racismo e do preconceito racial. No espaço escolar isto se deu por meio da adoção de medidas que visavam atender às reivindicações relativas à igualdade étnico-racial. Descreve-se algumas dessas políticas: a adoção das Políticas de Ações Afirmativas com recorte racial, o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) por meio do tema transversal “Pluralidade Cultural”<sup>6</sup>, o Programa Nacional do Livro Didático<sup>7</sup> (PNLD) e o manual “Superando o Racismo na Escola”<sup>8</sup>.

Ademais das leis apresentadas e discutidas até este momento, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), as Declarações e os Planos de Ação das Conferências Mundiais de Educação para Todos constituem os principais parâmetros legais e compromissos nacionais e internacionais assumidos pelo Estado brasileiro referentes ao enfrentamento das desigualdades raciais na educação. Segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares

---

<sup>5</sup>Este plano se articula ao Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE) e se constitui como referência para um Plano de Estado. Nesse sentido, as propostas para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana aqui presentes devem ser conteúdos do processo de revisão do Plano Nacional de Educação (2001-2010) e da elaboração do futuro PNE (2012-2022), possibilitando o estabelecimento de metas que garantam o cumprimento da Lei 10.639/03 e outras legislações comprometidas com a promoção da equidade na educação brasileira (MEC/MJ/SEPP/IR/ONU, 2008, p. 5).

<sup>6</sup>Aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) inseriu-se o tema "Pluralidade Cultural", que desenvolve uma ampla discussão sobre diversidade, insistindo no mito da democracia racial, não especificando a necessidade de um novo tratamento da questão do negro na sociedade brasileira, reproduzindo um discurso de igualdade e homogeneidade da população.

<sup>7</sup>O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) promoveu uma avaliação dos livros didáticos, que incluía o quesito racismo e discriminação racial, delineando também novos parâmetros para a inclusão da temática racial nos livros didáticos.

<sup>8</sup>A publicação “Superando o Racismo na Escola” é resultante do esforço teórico de dois importantes intelectuais da temática étnico-racial, Kabenguele Munanga e Nilma Lino Gomes. Nesta obra os autores organizam uma série de dados sobre os mais diversos aspectos da influência da população afro-brasileira, visando contribuir na formação de professores(as).

Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana – Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), esses documentos expressam o princípio de que a educação é um bem público e um direito social e universal e a convicção de que a educação tem papel estratégico no processo de desenvolvimento sustentável do país sem excluir, sem discriminar, sem hierarquizar qualquer indivíduo, ou grupo, com base em seu pertencimento étnico-racial.

### **Cultura, identidade e diferença: por uma abordagem não essencialista**

A escola considerada enquanto uma instituição social reproduz dinâmicas inerentes às relações culturais, nesse sentido, as diferentes culturas que habitam o ambiente escolar demandam um processo em três níveis: identificação, reconhecimento e afirmação positiva. Pensada enquanto política pública educacional o não reconhecimento do pertencimento pode atuar como um fator condicionante ao indivíduo jovem quando relacionada às referências do seu grupo social (SILVÉRIO, 2019, p. 35).

Os processos de identificação se constituem de forma múltipla, contextual e fluida mesmo que possam ser apreendidos socialmente como fixos e acabados. Quando salientamos que a identidade não possui uma única essência, estamos dizendo que, enquanto pessoas que convivem em uma sociedade múltipla, produzimos novas identidades constantemente. Em síntese e acompanhando Hall (2000, p. 112) as identidades não são fixas, são, digamos assim, pontos transitórios de permanência do sujeito à posição, decorrentes da construção de práticas discursivas.

Diante desta relação, trazemos um sucinto exemplo envolvendo a variedade de identidades que um professor que leciona em diversos segmentos pode apresentar: as estratégias pedagógicas desenvolvidas na educação infantil são específicas deste nível de ensino, assim como, no ensino médio, na graduação e/ou na pós-graduação. Esses posicionamentos diversos, podem influir na produção de novos processos de identificação, conforme as relações sociais em espaços diversos. De modo semelhante, a identidade racial é vista de forma diferente dependendo do lugar em que o sujeito se encontra e quais discursos são hegemônicos. Segundo Silvério (2019, p. 36)

as identidades se valorizam, e se desvalorizam, segundo os lugares que ocupam e quem as ostenta no marco da estrutura de poder vigente e, por sua vez, a revalorização implica em mudanças na forma como seu grupo é retratado/considerado no processo histórico, por exemplo, no currículo escolar.

Nesse sentido, Backes (2005: p. 161) nos diz que:

A identidade, dependendo da posição de sujeito que ocupa, responde de diferentes formas. Essa posição de sujeito é sempre uma posição construída por uma rede complexa de poder, instável e cambiante. Estar posicionado num determinado lugar (social, sexual, cultural...) não significa que em todos os momentos a identidade seja interpelada a partir desse lugar. São lugares movediços e escorregadios que variam de acordo com os contextos em que são mobilizados.

Promover e refletir sobre educação relaciona-se, portanto, as relações entre cultura, identidade e educação (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 160). Deparar-nos com realidades e conceitos que produzem estranhamento compreende parte da dimensão da vida humana, aos estudos culturais cabe a questão: o que fazer a partir do estranhamento? Uma abordagem essencialista dos processos de identificação e da diferença na sociedade e, em especial, na educação vincula-se a reprodução de preconceitos e discriminações em relação aos sujeitos que não se enquadram na cultura hegemônica (branca, masculina, heterossexual, cristã). Na modernidade, o conceito de cultura e sua relação com a educação foi sendo construída sob o escopo da unicidade características do essencialismo. Esse entendimento representa um entrave na elaboração de práticas que reconheçam e afirmem a diferença no contexto educacional (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

Quanto às relações culturais que estão presentes na sociedade, e em especial na educação, a importância de uma concepção não essencialista na formação continuada de professores se volta para a discussão das relações étnico-raciais. De acordo com Silva (2014), neste processo é fundamental que a identidade seja vista como interligada com a diferença e produzida cotidianamente, inclusive no espaço escolar.

Para que esse grande desafio se torne realidade, é fundamental que os professores reflitam e possam estar preparados para orientar sua prática a partir da diferença. Nesse sentido,

uma discussão sobre a diferença se faz necessária à concepção de igualdade, pois pensada como afirmação na sociedade essa igualdade permitiria o reconhecimento do outro, porém, não podemos apenas nos limitar à tolerância do outro, mas precisamos nos manifestar pelo sentimento de reconhecimento em relação a essa diferença do outro (SILVÉRIO, 2019, p. 56)

É neste sentido que identidades e diferenças podem interligar-se às práticas sociais mais amplas, como a educação. O reconhecimento e a afirmação positiva da diferença como componente dos processos de identificação e da escola no âmbito desse processo não se afasta das dinâmicas da sociedade onde elas se encontram, e tem, potencialmente, a capacidade de

contribuir para um caminhar com mais proximidade do outro, reconhecendo e valorizando suas as diferenças sem estereotipá-las. Hall (2002) afirma que a mudança de identidades é própria dos tempos atuais. Estas identidades estão sendo deslocadas e fragmentadas, compostas não de uma única identidade, mas de várias, e muitas das vezes não resolvidas.

De acordo com Gomes (1997, p. 17) “Podemos considerar que existem razões muito profundas para que a reflexão e a prática pedagógica não fiquem distantes da articulação existente entre relações raciais e educação”. Ou seja, o universo que nos rodeia caracteriza-se pela sua multiplicidade e hibridez que por sua vez orientam os processos de (re)significações das identidades no ambiente escolar.

É na aproximação com o outro que vamos percebendo que não existe uma essência cultural e é por meio do contato com outras identidades que construímos novas identidades. Gomes (2001) nos lembra que não se produz a identidade isoladamente. Ela está sempre em processo de negociação, sendo dependente das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Este é um movimento que todo processo identitário percorre. Com o contato com outros sujeitos, vamos nos apropriando de novos significados e representações, moldando e tecendo novas formas de pensar as culturas. Com Silva (2014) compreendemos que é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido àquilo que somos e que podemos nos tornar.

As relações de poder estão presentes constantemente, definindo quem é incluído e quem é excluído. Com base nas leituras de Gomes (2000, 2001 e 2010), Gomes e Silva (2011), Hall (2002, 2014), Silva (2014), Backes (2005), Woodward (2014) e Candau (2012a, 2012b)), entendemos os processos de identificação interligam-se a uma cadeia de significações, práticas e clivagens “justamente com a classe social, o trabalho, o gênero, a cultura que consigam explicitar um pouco mais a complexidade das relações estabelecidas na escola e na sociedade brasileira” (GOMES, 1997, p. 17). “Somos nós que permanentemente as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais” (SILVA, 2014, p. 76-82).

Diante desse cenário emergem propostas para as políticas educacionais e para a prática pedagógica orientadas pelo questionamento dos princípios que essencializam a relação entre os processos de identificação e a diferença na escola. Reconhecendo, assim, que o contexto educacional se caracteriza também pela hibridez cultural. E sendo híbrido, é relevante pluralizar os olhares, favorecendo aos educados oportunidades para que aprendam a respeitar as diferentes identidades que perpassam a comunidade e o ambiente escolar, sobretudo as que historicamente foram silenciadas.

## **Contribuindo com a Formação do Campo: Formação para Educação das Relações Étnico-Raciais**

Nos últimos anos presenciamos a expansão de espaços direcionados à formação de professores a partir das demandas geradas pelo arcabouço legal e da articulação da academia e do movimento negros apresentados nos tópicos anteriores. A formação continuada de professores busca, para tanto, refletir sobre alguns pontos: Que visão se tem diante dos atravessamentos de culturas existentes nas escolas? Como os processos de identificação e a diferença são capturados pelos/as professores em sala de aula? Esses temas têm sido incorporados nos processos de formação continuada destes professores? Nos últimos anos, intensificou-se a produção teórica sobre a diversidade, e os movimentos negros ganharam força, mas que tratamento a escola dá a estes fatos históricos?

Com base nos desafios que as instituições de ensino estão enfrentando, passou-se a requerer da formação continuada não apenas a atualização do conhecimento apreendido, como também o aprendizado de outras abordagens, que por sua vez tensionam diretamente práticas, valores e os conteúdos hegemônicos. Arroyo (2010, p. 113) parece corroborar com essa perspectiva ao assinalar que

O diálogo tem privilegiado estratégias de combate ao racismo na sociedade e no sistema através de ações educativas. O racismo é visto como um problema cultural, moral, de mentalidades, logo seu combate passa a ser caracterizado como uma intervenção educativa, pedagógica e, conseqüentemente, dar ênfase em intervenções no sistema escolar visto como um dos espaços educativos por excelência, como um espaço pedagógico e cultural, capaz de mudar imaginários, valores, culturas e condutas.

Na formação de professores tornou-se, deste modo, imprescindível o debate sobre as concepções e práticas reproduzidas na escola a partir de estratégias de ações educativas que possam contribuir para combater o racismo. Em relação à prática de formação continuada, destacamos a vivência de duas professoras negras, cujos exemplos mostram a importância do diálogo com os professores em formação. O primeiro exemplo é trazido por Gomes (2000, p. 153) e se trata de um depoimento de uma professora que associava sua identidade à inferioridade em um curso de Pedagogia.

Eu me sentia banida, sabe? Eu não abria a boca mesmo, eu ficava, assim, quietinha e os trabalhos apresentados com muita dificuldade, sabe? Eu me sentia assim... inferior perante todos e era mais um motivo para eu pensar: - Não vou voltar ali mais, sabe? [...] Então foi um momento muito difícil para mim e por este motivo quase que eu abandonei o curso.

O segundo exemplo expõe os conflitos vivenciados por um dos autores do artigo no ambiente escolar quando este dialogava com demais colegas de profissão. Uma professora auto-identificada como negra teve seu trabalho docente reconhecido pela comunidade escolar devido a boa execução de um projeto. O reconhecimento para alguns, foi traduzido em ameaça para outros. Entre o segundo grupo, uma colega agrediu verbalmente a professora negra ao afirmar que ela estaria demandando um reconhecimento ilegítimo. A agressão foi além, respaldando-se em estereótipos e jargões racistas.

O fato de atitudes como as exemplificadas continuarem acontecendo no ambiente de ensino reforça o quanto é necessário incluir na formação continuada temas relativos as relações étnico-raciais. Os estereótipos, falas, o sentimento de inferioridade citado no primeiro exemplo, atitudes e discriminação racial são elementos que estão claramente presentes em instituições de ensino e devem ser cotidianamente combatidos e denunciados. Dada a dificuldade em abordar o tema, fruto de uma suposta harmonia racial, o silêncio e o ocultamento (GOMES, 2010) ainda direcionam as relações e práticas. Apesar dos avanços, trata-se de processos de longa duração e desafiadores que caminham no sentido do aprimoramento do conhecimento teórico e metodológico do/a professor/a frente as concepções essencialistas arraigadas no currículo e na prática pedagógica.

O currículo da escola, hoje, está organizado de forma que contemple algumas metas e alcance um alto índice de desenvolvimento da educação, o que está relacionado às avaliações em larga escala, o que pode anular processos de reconhecimento da agência dos/as membros da comunidade escolar, em específico dos/as professores/as e estudantes. É nesse caminhar que percebemos a importância de rever os assuntos abordados na formação de professores, incluindo as relações étnico-raciais, uma vez que essas relações podem favorecer ou não a aprendizagem dos alunos.

Como destacamos anteriormente, a educação sempre foi algo com que os Movimentos Negros (GOMES e SILVA, 2011, p. 112) se preocuparam:

Os ativistas de Movimentos Negros reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção e exclusão de outros.

A luta por uma educação que reconheça e valorize o processo histórico que marca a diversidade étnico-cultural já está sendo travada por um bom tempo. Gomes e Silva (2011)



mostram-nos que os sujeitos sociais, sendo históricos, são também culturais. Isto nos indica que é necessário repensar a nossa escola e os processos de formação docente, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas e racistas ainda existentes. Segundo Gomes (1997, p. 22) “os negros trouxeram para a educação o questionamento do discurso e da prática homogeneizadora, que despreza as singularidades e as pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar”. Muitas vezes, um trabalho que visa a índices ou coloca em curso ações homogeneizadoras esquece de formar um ser humano capaz de refletir sobre como o racismo foi construído e como combatê-lo. Nos termos de Munanga (2005, p. 16)

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se envolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

A aprendizagem é fundamental na vida de cada estudante e professor diante da tão almejada busca de uma educação de qualidade, mas não se pode falar em educação de qualidade sem contemplar a diversidade de culturas presente na escola. Certamente o grupo cultural que mais foi ignorado como produtor de riquezas foi o negro e coube, para tanto, a esse grupo “[trazer] para a escola a reflexão de que, além de sermos seres cognitivos, somos também seres culturais” (GOMES, 1997, p.23). Professores e estudantes por vezes se relacionam nos espaços educacionais com pessoas de várias origens sem, necessariamente, terem sido apresentados a aportes teóricos que os permitam compreender a diferença inerente ao espaço de socialização. Logo, uma das dimensões atribuídas a formação de professores na perspectiva que reconhece as diferenças seria a proposição de ações que tendam a visibilizar essas representações culturais.

Partindo desta perspectiva, tornarse-ia imprescindível a inflexão dos processos formativos para contextos e, posteriormente, nas práticas pedagógicas sobre reflexões sobre a invisibilidade dos processos de identificação que identificam crianças e jovens negros nos espaços educacionais.

Professores preparados por um processo de formação continuada poderão seguir uma trajetória mais estruturada, certos do trabalho de combate ao racismo e às práticas discriminatórias, passando a respeitar e a valorizar as identidades étnico-raciais. Atitudes vinculadas aos negros no ambiente escolar são, muitas vezes, naturalizadas por uma grande

parte de professores. Estas atitudes podem ser a subalternização, a negação, a discriminação, o silenciamento, a estereotipificação, a invisibilização, a exclusão. Sendo assim, a formação continuada, mesmo sendo básica, tem que incluir os aspectos culturais com que os professores vão lidar no cotidiano em seu fazer pedagógico (LIMA FILHO, 1998, p. 25).

A escola deve formar seres emancipados, críticos, capazes de exercer a cidadania. Na contramão dos fatos, temos, culturalmente, a ação pedagógica suprimindo aspectos culturais para privilegiar uma só cultura. Portanto, o controle desejável é aquele que favoreça as culturas existentes na escola e não direcione a uma só cultura. É fundamental que estejamos sempre atentos para que não se valorize uma só cultura. Ainda de acordo com Batalla (1988), é nas ações cotidianas que há variedades de elementos que contribuem para tomar decisões culturais que podem ser utilizadas como forma de controle cultural. Estes também são elementos que devem fazer parte da discussão com professores em formação, com o olhar e entendimento que cada um tem diante de tais elementos, questionando se podem ter práticas que possam fortalecer e contribuir com as culturas presentes nas escolas.

A formação continuada de professores que se respalda no respeito ao docente e sua trajetória tende a propor o entrecruzamento de contextos com vias a promover alternativas coletivas para a inclusão da discussão das relações étnico-raciais, contribuindo, deste modo, com uma variedade de interpretações que deslocam o preconceito e a discriminação. Olhar o outro como ele é, enxergar suas fragilidades e potencialidades em seus processos é de fundamental importância para buscarmos caminhos em conjunto, para que haja uma boa discussão na formação continuada. Como diz Bhabha (2013), nós temos que estar no entre lugares, respeitando e valorizando o outro em seus respectivos espaços e diferenças.

Costa (2002) salienta que não há um caminho certo e único de investigação. A formação de professores considerando o contexto, as necessidades e o encontro de olhares com diversos significados, conduz à discussão que inclui as relações étnico-raciais. Valorizando, por consequência, as culturas e os seus diversos significados na formação de professores respaldada pela Lei Nº 10.639/2003, bem como suas diretrizes curriculares, ambas conquistadas por parte dos ativistas do Movimento Negro e de acadêmicos engajados que vem contribuindo para a orientação e discussão desta temática (GOMES, 2012b, p. 23). Gomes e Silva (2011) salientam que não cabe mais aos profissionais da educação aceitar a questão da diversidade apenas como mais um desafio, nossa responsabilidade exige muito mais.

## **Relações Étnico-Raciais e Qualidade na Educação: Tempos de IDEB**

Em tempos atuais a educação está sendo mediada por ações ligadas a políticas que priorizam alguns exames (ROSE, 1998, p. 39). Nossa análise recai sob a ausência de instrumentos de verificação capazes de garantir aspectos que fazem parte da formação do cidadão. Nesse sentido, questionamos: Que educação de qualidade é esta que acaba excluindo aspectos da vida social, cultural e política? Que não privilegia, entre outros, a educação e a formação para as relações étnico-raciais? Esses são assuntos que atravessam a vida em todas as instâncias e se não forem trabalhados, acabam interferindo e deixando marcas no processo de aprendizagem dos alunos.

Candau (2011) diz que assuntos ligados aos aspectos sociais, culturais e políticos têm que ser articulados com o processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos dos/as educandos/as. É neste sentido que a interculturalidade veio nos ajudar, pois a diversidade cultural está presente em todos os espaços e momentos de nossa vida e, em especial, na educação. Ela passa o tempo todo por processos de “oscilações, deslizamentos e transformações imprevisíveis” (DONALD, 2000, p. 64). Nesta dimensão, percebe-se a necessária articulação entre ações e práticas educacionais que coloquem ênfase nas relações étnico-raciais, fazendo com que cada vez mais se fortaleça a produção de identidades, questionando a visão essencialista visivelmente presente nas políticas e ações educacionais. De acordo com Candau (2011: p. 282) a discussão que valoriza a história de vida dos alunos e professores tem que estar articulada no currículo.

Nos últimos anos o fato de as escolas incorporarem a questão da história da África e das culturas afro-brasileiras no currículo escolar desestabiliza. Desde que isso não seja visto só como atividades isoladas em determinado momento do ano escolar. Essa preocupação desestabiliza e obriga a repensar a questão do currículo, da seleção de conteúdos, dos processos de ensino- aprendizagem na escolar.

O fato de incluir no currículo temáticas referentes à diversidade cultural não significa que na prática educacional e na formação continuada dos/as professores/as aconteçam ações interculturais. Com base nas leituras referentes à interculturalidade, pode-se dizer que a questão étnico-racial acaba sendo silenciada durante as atividades do ano letivo, acontecendo isoladamente, geralmente na semana em que ocorre o Dia da Consciência Negra, o Dia do Índio e outras datas comemorativas. Santomé (2009, p. 172-173) salienta:

Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra os

preconceitos racistas. Um currículo antimarginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas. O tratamento desse tipo de temática nas escolas e nas salas de aula corre o perigo, não obstante, de cair em propostas de trabalho tipo currículo turístico, ou seja, em unidades didáticas isoladas, nas quais se pretende estudar a diversidade cultural.

Determinadas escolas, por meio de projetos e programas, recebem livros ofertados com resultados de pesquisas que podem subsidiar atividades alinhadas com as perspectivas discutidas. No entanto, cabe ressaltar que existem escolas que recebem estes materiais e os apresentam aos professores, porém esta ação não garante que estes profissionais realizem leituras sobre estas temáticas, ou seja, a presença do material de aporte pedagógico não tende a garantir por si a efetivação de práticas e o acesso aos conteúdos, sendo necessário a garantia de processos de de formação continuada sistematizados e acessíveis a todos os níveis educacionais.

Pereira (2011, p. 56), em sua pesquisa referente a diálogos sobre o exercício da docência em recepção das Leis 10.639/03 e 11.645/08, detectou que:

Alguns pesquisadores puderam confrontar informações recebidas com uma breve visita ao ambiente escolar, como no caso da visita à Biblioteca, para conhecimento do acervo de obras didáticas e paradidáticas relacionadas aos temas de história e de cultura africana, afro-brasileira, indígena e uma educação das relações étnico-raciais. Os pesquisadores já tinham informação prévia a respeito da distribuição às Bibliotecas Municipais de Belo Horizonte, pela Secretaria Municipal de Educação, de kits literários e/ou de formação docente. Ainda assim, um pesquisador encontrou um professor da Rede Municipal que disse não conhecer obras voltadas à abordagem da história africana, afro-brasileira e indígena na Educação Básica.

O conhecimento de acervos e a leitura das obras poderiam ser um movimento constante nas escolas, fomentando a perspectiva de acesso dos docentes a temas relevantes que ainda não foram objeto reflexivo de formação. No ambiente de ensino a resistência em fazer as leituras e reflexões sobre estes assuntos acaba ocasionando um fortalecimento do desrespeito e preconceito, quando não, reproduzindo estereótipos. Num contexto em que a preocupação com os exames nacionais, como por exemplo, o IDEB, essa resistência acaba sendo promovida pelo próprio Estado, pois o IDEB privilegia alguns conteúdos em detrimento de outros.

Por isso, é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de “fazer coisas”, mas também vê-lo como “fazendo coisas às pessoas”. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz (SILVA, 2009, p. 194)

Neste sentido, o currículo não é algo pronto e acabado, estamos sempre fazendo o currículo através das nossas práticas pedagógicas. Conforme Silva (2009) salienta, estamos sempre fazendo currículo e o currículo está sempre nos fazendo. As ações que estão em movimento em nossos fazeres pedagógicos constituem o currículo. Porém, como as relações de poder perpassam a educação de uma forma geral, percebe-se que alguns aspectos presentes no currículo nos fazem educadores seguidores de ações que acabam controlando e regulando nossas práticas seguindo a ótica monocultural, bem como os conteúdos privilegiados nas avaliações externas (SILVA, 2009, p. 202). Essa concepção de currículo nos faz perceber a importância de o trabalho dos professores estar relacionado com a cultura dos alunos no cotidiano escolar.

As relações entre cotidiano escolar e culturas (s) ainda constituem uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial e/ ou continuada de educadores/as e pouco trabalhada nas nossas escolas. No entanto, considero que esta perspectiva é fundamental se quisermos contribuir para que a escola seja reinventada e se afirme como um lócus privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos hoje, tanto no plano local quanto nacional e internacional (CANDAU, 2012a, p. 35).

Os aspectos culturais ainda são pouco discutidos no âmbito educacional, fazendo com que não sejam cotidianamente contemplados e valorizados. É viável e necessário pensar em ações que viabilizem a reflexão para que haja a inclusão da discussão intercultural, que inclui as relações étnico-raciais. Para que estas práticas se consolidem a formação continuada de professores alça um posto entre as principais práticas que tende a romper com atitudes monoculturais e racistas na educação (CANDAU, 2012a; BACKES e PAVAN, 2008).

Vivemos em tempos em que o contexto educacional brasileiro está muito ligado a índices que buscam retratar uma espécie de avaliação do sistema de ensino. Os professores, fazendo parte deste processo, acabam preparando seus alunos para que a escola alcance o índice desejado. Sendo assim, torna-se corriqueiro que as práticas pedagógicas sejam recheadas de atividades que priorizam avaliações diagnósticas em formato de exames padronizados.

Essa avaliação diagnóstica não coloca em discussão práticas escolares que afastam os estudantes do conhecimento por desvalorizarem seus saberes, não reconhecerem como legítimos seus percursos de aprendizagem e/ou desconsiderarem a validade dos conhecimentos produzidos nos contextos socioculturais a que pertencem. Podemos inclusive observar no cotidiano escolar o fortalecimento de práticas e discursos que sequer tangenciam essa

problemática e fazem do trabalho pedagógico um permanente treinamento para os exames estandarizados aos quais os estudantes serão submetidos (ESTEBAN, 2012, p. 580).

A escola contemporânea atrela seu trabalho ao conceito de qualidade definido por estes exames externos. Este processo molda ou articula a forma da ação pedagógica de muitos professores, como podemos ver nas palavras de alguns docentes que foram entrevistados:

Olha, alguns professores mudaram, a maioria não, a maioria continua da mesma forma (Professora Márcia).

Não exatamente, eu acredito que tenho acrescentado alguma coisa como a escola sugere, às vezes (Professor Lucas).

[...] a escola, nas nossas reuniões, ela propõe essas mudanças, que cada professor passe um diferencial. Faça um trabalho diferente pra que aumente mais ainda este IDEB (Professora Fátima).

A fala dos professores evidencia que a escola tem deslocado o foco de suas ações para alcançar o índice desejado, procurando, de certa forma, propor aos professores mudanças em suas práticas pedagógicas visando contemplar diferentes atividades que preparem os alunos para os exames. A visão de que o índice determina a qualidade de ensino faz com que muitos adotem esta relação como parâmetro para definir a qualidade do trabalho educacional na escola. O professor Paulo tem este olhar quando diz que:

O IDEB te dá uma cobrança mais no sentido, assim, de manter a qualidade. Porque no momento que o IDEB vai lá pra cima, acredito que as pessoas veem a escola com um olhar diferente, até os próprios pais vão conferir no caderno dos alunos, então isto vai fazer com que eu me aplique mais. De certa forma eu também me preocupo com o nível, porque se o aluno está mais preocupado e o pai está acompanhando mais o aluno, eu também tenho que dar uma resposta melhor.

O professor atrela a mudança ocorrida com um aspecto de qualidade. Para Esteban (2008, p. 17), “O conceito de qualidade que sustenta as propostas educacionais está ancorado no rendimento, na competitividade, na hierarquia (portanto na desigualdade) e na eficiência”. Este modo de pensar, como retrata Esteban (2008), acaba subalternizando, classificando, homogeneizando, excluindo e unificando o processo de ensino.

A gente conversou no início do ano para trabalhar questões mais contextualizadas com os alunos, mas eu sempre vinha fazendo isto na outra escola em que eu trabalhava, já era assim, trabalhava contextualizado desde

as atividades em sala até as provas... Quando a prova, vem ela é diferente da nossa realidade, do nosso dia a dia; em vez da prova se adequar a escola, a escola se adéqua ao modelo das provas (Professora Rafaela).

O IDEB, pensando na persepctiva do reconhecimento e da afirmação positiva dos processos de identificação que reconhecem e atribuem valor à cultura, deveria considerar as diferenças, no entanto, os documentos acabam por engessar e enrijecer as práticas pedagógicas adotadas nas escolas, especialmente nas públicas. É notório, na fala da professora Rafaela, que esta avaliação é distante do modo como a escola se organiza cotidianamente. Não é a avaliação que se adapta à escola, mas a escola que necessita se adaptar à avaliação. Este processo demarca claramente o quanto esta avaliação define de modo perverso os padrões estabelecidos em uma escola, ignorando as diferenças que a constituem ao longo dos anos. Como afirma Esteban (2014, p. 470)

a ausência de diálogo e a inexistência de vínculos com cada experiência docente em sua singularidade expressam um documento formal que procura modelar as práticas e pouco fala com o/a professor/a envolvido com tantas possibilidades e dúvidas que se tecem em sua sala de aula, com os estudantes, com seus colegas, com as múltiplas questões que atravessam a vida escolar.

A escola se coloca num descompasso em relação à dinâmica social. Em poucas palavras, ela lida com a diversidade de culturas projetando uma perspectiva hegemônica. Apesar de sujeitos pertencentes a diferentes etnias/raças terem acesso à escola de educação básica, seus aspectos culturais ainda não são considerados:

Uma criança que confrontando suas múltiplas experiências com a escrita, inclusive as escolares, cria hipóteses, faz tentativas, consolida aprendizagens, reconhece seus saberes, encontra dúvidas, fórmula respostas, se defronta com seu não saber, se fortalece com suas possibilidades de vir a saber. Uma criança que tem cultura, história, memória, desejos, expectativas e experiências. Uma criança que dialoga dentro e fora da escola, pois o diálogo é um ato fundamental para a aprendizagem e para o ensino. Uma criança que encontra na escola um rico espaço de encontro com o outro e consigo mesma, de ampliação do conhecimento e de sua inscrição potente no mundo. Uma criança que tem nome, rosto, corpo, voz, gestos, vida (ESTEBAN, 2014, p. 468).

Quando os estudantes são preparados apenas para a avaliação externa, muitas destas experiências são deixadas anuladas para fazê-la se enquadrar no molde determinado pelas avaliações. A representatividade cultural, identitária é negada neste processo em nome do alcance de um índice melhor. Logo, enquanto, a aprovação da Lei e do Parecer indicaram o rompimento do paradigma eurocêntrico, e estimularam alterações nas formulações de políticas

educacionais na medida em que implicaram na ampla modificação curricular, inclusive nos cursos de formação de professores<sup>9</sup> e de todos os profissionais da educação (RODRIGUES, 2005), os exames nacionais, tal como o IDEB, tem direcionado a manutenção de um modelo de políticas públicas educacionais e de práticas pedagógicas que desconsidera a diferença como inerente na cultura escolar.

## **CURRICULUM, IDEB AND EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONSHIPS: DERACIALIZING THE FIELD**

**Abstract:** The article places the debate on the curriculum, IDEB and education for ethnic-racial relations from the emergence of racial debate in the sphere of educational public policies. This promoted through the re-articulation of the black movement, known as the contemporary black movement, in line with intellectuals engaged in the racial debate and an international context of events and agreements that resulted in the recognition of the existence of racism in Brazil. This fact, added to others, culminated in the enactment in 2003 of Law No. 10,639, which alters the Law of Directives and Bases of National Education, of Resolution 03/2004 and of the Opinion of the National Education Council / Full Council 001/2004. The alteration of the legal framework acted in line with the debate on the processes of identification and on culture, which then start to demand from the recognition and positive affirmation of the difference in curricular changes ranging from pedagogical practice to curricular content, passing through materials didactic. These changes, in turn, guide new theoretical and methodological approaches to teacher training. The training of teachers, in turn, acquires a character that differs from the updating of knowledge and practices, starting to train, in fact, teachers from perspectives that recognize the difference as inherent in the cultures that constitute the school community. The research also addressed testimonies of teachers about teaching practice on the topic, proposing, as a conclusion, a critical outline about IDEB in relation and education for ethnic-racial relations.

**Keywords:** Education for Ethnic-Racial Relations; Curriculum; IDEB.

### **Referências**

BACKES, José Licínio. **A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Unisinos, São Leopoldo/RS, 2005.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. A desconstrução das narrativas curriculares

---

<sup>9</sup>Algumas experiências têm sido bem sucedidas no campo da formação de professores. Destacamos três delas realizadas pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar) ou realizadas com apoio desse Núcleo, em parceria com o Ministério da Educação e com algumas de suas secretarias. A primeira experiência destacada refere-se ao curso “São Paulo: educando pela diferença para a igualdade”, que formou aproximadamente 15 mil professores no Estado de São Paulo; a segunda, concluída em 2009, refere-se ao curso de aperfeiçoamento intitulado “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE), que será reeditado no ano de 2012; a terceira e última experiência, em andamento, é pioneira na formação, na modalidade a distância, de especialistas em Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) e deverá formar aproximadamente 350 professores.



excludentes: um desafio para a formação de professores. In: RODRIGUES, Margarita Victoria; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Editora UCDB, 2008. p, 215-232.

BATALLA, Guillermo Bonfil. La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. **Anuário Antropológico**, Universidade de Brasília/Tempo Brasileiro, v. 86, p. 13-53, 1988.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Movimento sociais, processos de inclusão e educação. **Revista Teias**, v. 12, n. 24, p. 279-284, jan./abr. 2011.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a. p. 13-37.

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

COSTA, Marisa Vorraber(org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DONALD, James. Liberdade bem-regulada. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte; Autêntica, 2000. p. 61-87.

ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 21, n. 1, p. 5-31, 2008.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 51, p. 573- 592, set.-dez. 2012.

\_\_\_\_\_. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. **Avaliação**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 463-486, jul. 2014.

GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: O Pensamento Negro em Educação no Brasil. GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. Edufscar, São Carlos, 1997.

\_\_\_\_\_. Educação e identidade negra. In: I COLÓQUIO NEIA: ALTERIDADE EM QUESTÃO, Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 38-47 .

\_\_\_\_\_. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97-110.

\_\_\_\_\_; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 13-33.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guanira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-133.

LIMA FILHO, Domingos L. Educação intercultural e movimentos sociais: questões e perspectivas emergentes. In: FLEURI, Reinaldo Matias; FANTIN, Maristela (orgs.). **Culturas em relação**. Florianópolis: Mover, 1998.

MOREIRA, A. F.; CANDAU Vera Maria Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago, 2003.

MUNANGA, Kubengele, **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o exercício da docência - recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 147-172, jan./abr. 2011.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis RJ: vozes, 2009. p. 159-177.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 190-207.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O Diálogo com o Marco do Educação para Todos (ETP). In: **Juventude Negra: Desafios para o Ensino Médio**. Silvério, Valter Roberto [et all]. Intermeios, São Paulo, 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Culturas, cultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23 maio/jun./jul./ago, 2003.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

Recebido em 11/08/2020

Aprovado em 21/09/2020