



RACISMO NA ESCOLA E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICOS-RACIAIS

Luciana da Silva de Araújo¹

Patrícia Medina²

RESUMO

Este artigo apresenta resultados preliminares vinculados à linha de pesquisa Instrumentos de Acesso à Justiça e Tutela de Direitos, subárea Direitos Humanos e Educação, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional e Interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos, da Universidade Federal do Tocantins e Escola Superior da Magistratura Tocantinense, com aprovação do Conselho de Ética Parecer n.º 6.051.298. Pesquisa de cunho qualitativo, cujos dados foram coletados por meio de um questionário com 13 questões abertas e fechadas, articuladamente com análise dos Projetos Político Pedagógico de cinco unidades escolares, sendo três no município de Tocantinópolis, uma em Nazaré e uma em Aguiarnópolis cidades essas que estão localizadas na Região do Bico do Papagaio, estado do Tocantins. Os resultados apontam que as unidades escolares promovem discussões acerca das relações étnicos raciais, no entanto, o debate e as ações de promoção da educação antirracista necessitam ser fortalecidos a fim de se tornarem rotina no âmbito escolar.

Palavras-chave: Formação Docente. Racismo. Região do Bico do Papagaio.

RACISM IN SCHOOLS AND TEACHER TRAINING FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS EDUCATION

ABSTRACT

This article presents preliminary results linked to the research line "Access to Justice Instruments and Protection of Rights", within the sub-area of Human Rights and Education, of the Professional and Interdisciplinary Master's Program in Judicial Services and Human Rights, at the Federal University of Tocantins and the Tocantins School of Magistracy, with approval from the Ethics Council Opinion No. 6,051,298. It is a qualitative research, where data were collected through a questionnaire comprising 13 open and closed questions, in conjunction with the analysis of the Pedagogical Political Projects of five school units, three located in the municipality of Tocantinópolis, one in Nazaré, and one in Aguiarnópolis, which are cities located in the Bico do Papagaio region, state of Tocantins. The results indicate that the school units promote discussions about ethnic-racial relations; however, the debate and

¹ Mestre em Prestação Jurisdicional em Direitos Humanos. Pedagoga da Superintendencia Regional de Educação de Tocantinópolis, Tocantinópolis, TO, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9186-1516>. E-mail: lucianaaraujo383@gmail.com

² Doutorado em Educação. Professora da Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9383-2858>. E-mail: patriciamedina@mail.uff.edu.br

actions promoting anti-racist education need to be strengthened in order to become routine within the school environment.

Keywords: Teacher Education. Racism. Bico do Papagaio Region.

RACISMO EN LA ESCUELA Y LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN DE LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES

RESUMEN

Este artículo presenta resultados vinculados a la línea de investigación "Instrumentos de Acceso a la Justicia y Protección de Derechos", dentro del subárea de Derechos Humanos y Educación, del Programa de Maestría Profesional e Interdisciplinaria en Prestación Jurisdiccional y Derechos Humanos, de la Universidad Federal de Tocantins y la Escuela Superior de la Magistratura Tocantinense, con la aprobación del Consejo de Ética Opinión No. 6.051.298. Es una investigación cualitativa, en la que los datos se recopilaban a través de un cuestionario con 13 preguntas abiertas y cerradas, junto con el análisis de los Proyectos Políticos Pedagógicos de cinco unidades escolares, tres ubicadas en el municipio de Tocantinópolis, una en Nazaré y otra en Aguiarnópolis, ciudades ubicadas en la Región del Bico do Papagaio, estado de Tocantins. Los resultados indican que las unidades escolares promueven discusiones sobre las relaciones étnico-raciales; sin embargo, el debate y las acciones para promover la educación antirracista necesitan ser fortalecidos para convertirse en rutina en el ámbito escolar.

Palabras clave: Formación Docente. Racismo. Región del Bico do Papagaio.

INTRODUÇÃO

A motivação inicial para a realização deste trabalho surgiu a partir das minhas experiências vivenciadas enquanto professora do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Isto é, durante atuação nessa etapa da educação básica, presenciei situações em sala de aula onde a questão do racismo e da discriminação não recebeu a devida atenção e abordagem. Consequentemente, essas experiências despertaram a necessidade de investigar e compreender melhor as dificuldades enfrentadas pelas(os) docentes ao lidar com a temática étnico-racial nas Unidades Escolares.

O preconceito racial tem um impacto significativo no aspecto psicológico das pessoas, sejam elas adultas ou crianças, e pode deixar marcas que perdurarão por toda a vida. Logo, reconhecer e enfrentar essas questões é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, muitas vezes os (as) educadores (as) se veem apreensivos para

lidar com os conflitos e desafios relacionados à temática étnico-racial, o que pode resultar em atitudes inadequadas ou mesmo na omissão do tema.

À vista disso, Almeida (2019), apresenta três concepções do racismo: 1) o racismo individual, que trata o racismo como uma atitude do indivíduo que pode ter um problema psicológico e comportamental; 2) o racismo institucional, que considera o racismo apenas como o resultado de um mau funcionamento das instituições; e 3) o racismo estrutural com o racismo como normalidade, funcionando como tanto uma ideologia quanto uma prática de naturalização da desigualdade. Portanto, além de medidas que reprimam as formas de racismo, é necessário refletir sobre as mudanças nas relações sociais, políticas e econômicas.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicas Raciais (Brasil, 2004a), a educação atribui a brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto coletivo para constituição de uma sociedade justa, igual e equânime. Dessa forma, ao reconhecer a diversidade étnico-racial e promover o diálogo entre diferentes grupos, a educação das relações étnico-raciais busca combater o racismo, a discriminação e as desigualdades sociais.

A presente pesquisa foi desenvolvida na Microrregião do Bico do Papagaio, localizada no norte do Estado do Tocantins. Conforme Brito e Almeida (2017), as áreas rurais dessa região são habitadas por indígenas, quilombolas, fazendeiros, pequenos proprietários e trabalhadores participantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Por isso, estima-se que 33% da população vive na zona rural, o que corresponde em torno de 70 mil pessoas.

A região do Bico do Papagaio apresenta características específicas que podem influenciar a dinâmica das relações étnico-raciais. O fato de ser uma região com uma geografia singular, delimitada pelos rios Tocantins e Araguaia, pode ter impactos no acesso a recursos, serviços e oportunidades para diferentes grupos étnico-raciais que ali residem. Diante disso, investigar o racismo nesse contexto, possibilita compreensão das especificidades dessa

região e, como efeito, contribuir para a criação de estratégias de combate à discriminação.

Portanto, delineou-se como objetivo central deste estudo, identificar e compreender as dificuldades enfrentadas pelas (os) professoras (os) do Ensino Fundamental Anos Iniciais na abordagem da temática étnico-racial em sala de aula, bem como, investigar as possíveis lacunas na formação docente e as necessidades de capacitação obtidas nesse sentido. Em outros termos, pretende fornecer subsídios para o desenvolvimento de estratégias e orientações que possam auxiliar os (as) educadores (as) na promoção de um ambiente escolar inclusivo, respeitoso e não discriminatório.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de dados obtidos em escolas municipais da zona urbana que ofertam o Ensino Fundamental Anos Iniciais, localizadas nos municípios de Aguiarnópolis, Nazaré e Tocantinópolis, região denominada de Bico do Papagaio, extremo norte do estado do Tocantins.

O método é qualitativo orientado pelos princípios da interdisciplinaridade, cujos dados foram submetidos à análise de conteúdo na perspectiva de Laurence Bardin.

O termo análise de conteúdo designa: um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

O corpus da pesquisa é composto pelos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Escolares (PPPs), obtidos junto às Secretarias Municipais de Educação. Sendo um para cada escola do município participante da pesquisa, com exceção de Tocantinópolis com três escolas. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário composto por 13 questões, abertas e fechadas, direcionadas a um grupo de 20 docentes dessas unidades escolares, com o objetivo de explorar e compreender mais profundamente o objeto de estudo.

Nesta pesquisa, a escolha das unidades de registro levou em conta as características dos PPPs, bem como, identificar como são abordadas as questões étnico-raciais nestas escolas. Por isso, foram definidas as seguintes palavras-chave: formação continuada; direitos humanos; racismo; preconceito; discriminação; e diversidade. Na sequência, foi feita a contagem dessas palavras nos textos, através da ferramenta "localizar" disponível para realizar buscas nos arquivos digitais com extensão PDF. Subsequente, foi elaborada uma tabela com os elementos palavras-chave – inserções.

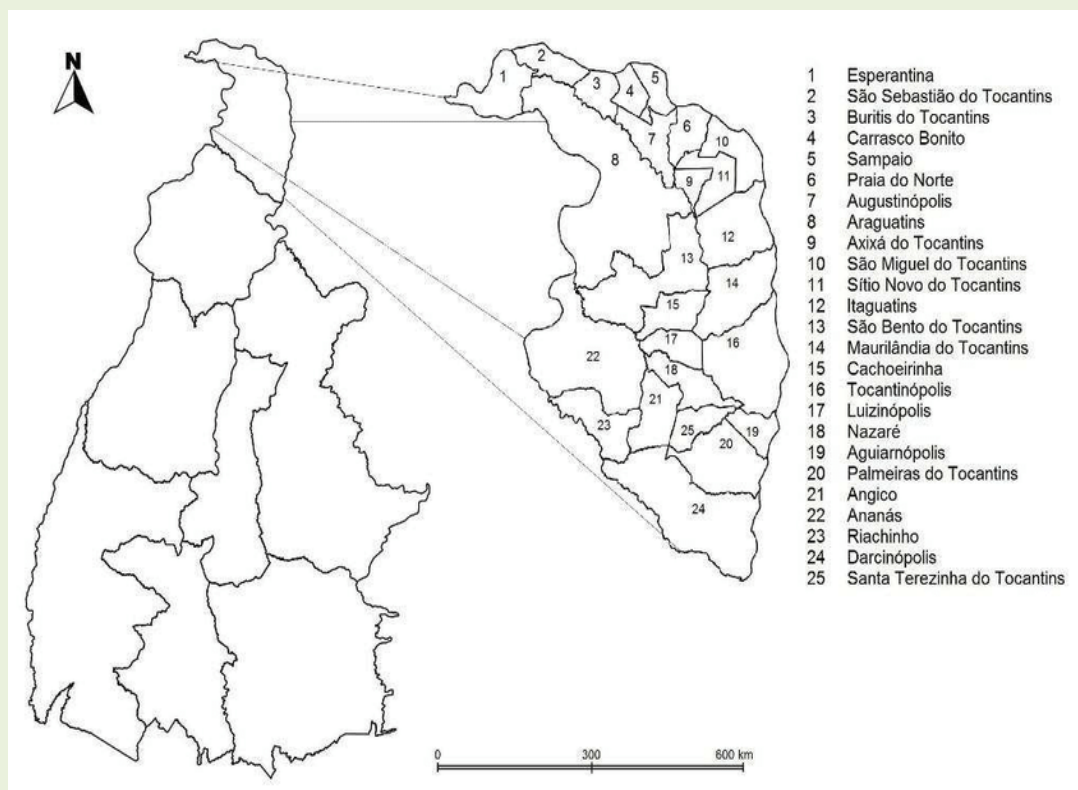
Após a coleta dos dados, os trechos relevantes foram identificados e selecionados tendo por base a convergência com o conteúdo semântico, ou seja, foram destacados trechos que abordavam o mesmo assunto ou que apresentavam uma similaridade temática. Posteriormente, os recortes classificados como relevantes foram registrados separadamente, uma vez que a separação deles permite análise mais detalhada de cada trecho e como resultado foram usados para estabelecer as categorias analíticas, fundamentais para a análise e interpretação dos dados, que foram organizados por meio do software *ATLAS.TI*.

5

Espaço e participantes da pesquisa

Conforme mencionado na sessão anterior, a área do objeto de estudo está na Microrregião do Bico do Papagaio, com extensão territorial de 15.993,20 km², correspondendo a 5,75% do território do estado do Tocantins e constituída por 25 municípios. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) registra-se uma população de 196.367 habitantes nesta região, o que representa 14% do total do Estado. Segue abaixo o mapa que representa as informações apresentadas.

FIGURA 1- Microrregião do Bico do Papagaio e seus respectivos municípios



Fonte: Marques (2014).

No primeiro momento, a pesquisa de campo foi realizada em cinco escolas municipais e foram entrevistadas 20 educadoras, dos municípios de Aguiarnópolis, Nazaré e Tocantinópolis, este último considerado o maior por possuir três escolas municipais que ofertam a etapa do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Foi realizada também a análise do PPP das Unidades Escolares. Para adentrar às escolas, a pesquisadora solicitou autorização via requerimento às Secretarias Municipais de Educação e mediante autorização do(a) chefe da pasta a pesquisa de campo foi iniciada.

A carga horária de trabalho das professoras varia entre 30h e 40h semanais, sendo que 25h semanais são destinados à sala de aula, o restante ao planejamento. Há também horas para a chamada “livre docência” que é um tempo de livre escolha do professor. O tempo proposto ao planejamento ocorre no contraturno e os encontros para as entrevistas foram definidos conforme a disponibilidade de horários do planejamento de cada

educadora. Para tal fim, sete docentes do município de Nazaré e 13 de Tocantinópolis que aceitaram participar da pesquisa, posteriormente assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE)

É importante salientar que, nas Unidades Escolares a estrutura curricular adotada para o Ensino Fundamental Anos Iniciais é a mesma das escolas da rede estadual de ensino do Tocantins. A Resolução CEE/TO, nº 148/2019, que aprova o currículo da educação básica e suas modalidades, conforme está descrito no item V, (Tocantins, 2019, p. 4), informa que “Os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e indígena serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Arte e História, conforme a Lei nº 11.645/2008 que altera a Lei nº 9.394/96 e a Lei nº. 10.639/2003.”

Figura-2 Resolução CEE-TO nº 148/2019

Praca dos Girassóis, Esplanada das Secretarias. 3/N
Palmas – Tocantins – CEP 77.001.910
Tel: +55 63 3218 1400 | 1419
www.seduc.to.gov.br

Curriculo Aprovado
Resolução CEE/TO nº 148/2019
Joana D'Arcy Alves Santos
Secretária Executiva

ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

Vigência: a partir de 2020
Turno: Diurno
Regime: Anual
Carga Horária total: 5.000 h/a
Entrada: 7h/13h
Intervalo: 15 min

Dias letivos anuais: 200
Semanas Letivas anuais: 40
Duração da hora-aula: 50 minutos
Dias letivos semanais: 05
Salda: 11h25min / 17h25min.

| Área do conhecimento | Componentes Curriculares | Carga Horária Semanal | | | | | Carga Horária Anual | | | | | Carga Horária Total |
|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------------|
| | | 1ºano | 2ºano | 3ºano | 4ºano | 5ºano | 1ºano | 2ºano | 3ºano | 4ºano | 5ºano | |
| Linguagens | Língua Portuguesa | 9 | 9 | 7 | 7 | 7 | 360 | 360 | 280 | 280 | 280 | 1560 |
| | Arte | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 200 |
| | Língua Inglesa | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 200 |
| Matemática | Educação Física | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 | 400 |
| | Matemática | 8 | 8 | 7 | 7 | 7 | 320 | 320 | 280 | 280 | 280 | 1480 |
| Ciências Humanas | História | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 40 | 40 | 80 | 80 | 80 | 320 |
| | Geografia | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 40 | 40 | 80 | 80 | 80 | 320 |
| Ciências da Natureza | Ciências | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 40 | 40 | 80 | 80 | 80 | 320 |
| Ensino Religioso | Ensino Religioso* | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 200 |
| Parte Diversificada | Acompanhamento da Aprendizagem** | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 200 |
| TOTAL DE AULAS | | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 1000 | 1000 | 1000 | 1000 | 1000 | 5000 |

Observações:
I – As avaliações do Ciclo Sequencial de Alfabetização – CSA, não devem ter caráter classificatório, exceto, no final do Ciclo;
II – Ao final do CSA, a criança deve ter atingido as fases de alfabetização e do letramento;
III – Os temas contemporâneos, contemplados no art. 7º, inciso VIII, § 1º, da Resolução nº 24/2019, devem ser trabalhados de forma transversal e integradora em todos os componentes curriculares;
IV – História do Tocantins e Geografia do Tocantins compõem os programas de História e Geografia, respectivamente;
V – Os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas Arte e História, conforme a Lei nº 11.645/2008 que altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/2003;
VI – A música (Educação Musical) deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo (contemplando também a outras linguagens artísticas), conforme a Lei nº 11.769/08 que foi acrescida na Lei de Nº 9394/96, art. 26 § 6º;
VII – * O Componente Curricular Ensino Religioso é de oferta obrigatória por parte da Unidade de Ensino e de matrícula facultativa ao aluno;
VIII – ** O Componente Curricular Acompanhamento da Aprendizagem é um componente que substitui o Componente Ensino Religioso, quando este não for a opção do aluno no ato de matrícula e este deverá ser cursado em cumprimento da carga horária mínima necessária para a conclusão do ano letivo (25 horas/aulas semanais); e
VII – As práticas corporais do Componente Curricular de Educação Física, devem ser tematizada com maior profundidade e de forma lúdica, considerando sua realização no contexto de lazer e saúde.

Fonte- Conselho Estadual do Tocantins-CEE/TO(2019).

É interessante pontuar que, a intenção é positiva de integrar os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar, especialmente nas disciplinas de Arte e História, como determinado pelos dispositivos legais. É um passo significativo para promover uma educação mais inclusiva, abrangente e sensível às diversidades culturais e étnicas presentes no Brasil.

No entanto, aponta alguns desafios e limitações. Primeiramente, embora haja uma determinação legal para a inclusão desses conteúdos, nem sempre essa implementação ocorre de maneira efetiva. Muitas escolas ainda enfrentam dificuldades na adaptação curricular e na formação dos professores para abordar essas temáticas de forma adequada e sensível.

Outro ponto a ser analisado é a concentração dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas disciplinas de Arte e História, podendo restringir a abrangência do conhecimento, limitando a compreensão dessas culturas a apenas essas áreas. O ideal e mais enriquecedor é a abordagem interdisciplinar, permeando outros componentes curriculares e atividades escolares.

O racismo, ao longo dos séculos, tem criado estratégias para manter os negros brasileiros à margem dos direitos devidos a todos os cidadãos, sobretudo os negros que se reconhecem descendentes de africanos, que se negam deixar assimilar por ideias e conhecimentos depreciativos de tudo que vem da sabedoria construída a partir de suas raízes. Infelizmente, pessoas e instituições ignorantes das civilizações e culturas africanas continuam fomentando e renovando atitudes, posturas racistas e desigualdades entre negros e não-negros. Por isso, foi necessário que se estabelecesse uma política pública com o intuito de corrigir disparidades, começando por garantir a todos os brasileiros, igual direito a sua história e a cultura (Silva, 2011, p. 2).

É crível dizer que simplesmente incluir esses conteúdos no currículo não garante uma compreensão profunda das questões étnico-raciais. A existência de uma base curricular comum foi prevista na Constituição Federal, de 1988 (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996 (Brasil, 1996), e no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014 (Brasil, 2014). Portanto, a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui a Base Nacional Comum Curricular para as etapas da educação infantil e ensino fundamental.

Os documentos citados dizem que os currículos escolares, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, devem, obrigatoriamente, tomar a Base Nacional Comum Curricular como bojo, além de incorporar a ela uma parte diversificada. Essa parcela diversificada do currículo é definida pelas instituições ou redes escolares, em conformidade com a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as particularidades regionais e locais. Isso é

regulamentado por normas suplementares definidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino.

Isto posto, o Estado do Tocantins, em colaboração dos seus 139 municípios, consolidou o Documento Curricular do Tocantins, aprovado e homologado pelo Conselho Estadual de Educação, por meio da Resolução nº 24, de 14 de março de 2019 (Tocantins, 2019). O documento está dividido em quatro Cadernos, destinados às duas primeiras etapas da educação básica, sendo um da educação infantil, organizado em cinco capítulos, a saber: Educação infantil como política; Diversidade e identidade cultural do Tocantins; os profissionais e formação docente; Organização do trabalho pedagógico; os direitos de aprendizagem e as experiências cotidianas. Os demais cadernos destinam-se ao ensino fundamental, estruturados por competências e habilidades e organizados por área de conhecimento: Linguagens; Ciências Humanas e Ensino Religioso; Ciências da Natureza e Matemática (SEDUC/TO, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÕES: Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos

9

"O PPP é uma ferramenta que busca a articulação entre teoria e prática, orientando o trabalho pedagógico e favorecendo a formação integral dos estudantes" (Libâneo, 2013, p. 26). Essa inter-relação entre teoria e prática é fundamental no contexto educacional, pois possibilita que os conteúdos e conhecimentos teóricos sejam relacionados às experiências e vivências concretas dos estudantes. O PPP atua como um guia que direciona o trabalho pedagógico, integrando os objetivos educacionais com as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Nesse cenário, a Lei Federal n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e o Projeto Político Pedagógico (PPP) têm uma relação intrínseca, uma vez que a lei estabelece a obrigatoriedade da inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos currículos escolares, enquanto o PPP é o instrumento de gestão que orienta o trabalho pedagógico e a organização da escola. A abordagem da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) é direcionada para a promoção da igualdade racial, o combate ao racismo e a valorização da cultura e história afro-

brasileira. Ela visa desconstruir estereótipos e preconceitos, proporcionando aos estudantes uma educação que reflita a diversidade étnico-racial do país.

[...] a Lei propiciou, dentro dos limites postos numa sociedade de extremas desigualdades sociorraciais, uma discussão acerca do racismo estrutural, da luta árdua contra os preconceitos e a discriminação racial no Brasil, propondo, destarte, a contínua necessidade de reeducação das relações étnico-raciais, via a reconfiguração dos currículos do ensino fundamental e médio, mediante à produção de materiais didáticos, recursos educacionais, centrados numa perspectiva coerente de reconhecimento da diversidade cultural, da valorização da identidade negra, de uma emergente reeducação para as relações étnico-raciais, ao objetivar chegar aos espaços escolares, às comunidades e à sociedade em geral (Colaço; Segundo; Mendes, 2022, p. 2022)

Corroborando com o descrito, o PPP tem a responsabilidade de articular e operacionalizar no contexto escolar as diretrizes estabelecidas pela Lei nº 10.639/2003. Este documento considera as especificidades da comunidade escolar e define os objetivos, metas, estratégias, ações e avaliação do processo educacional, considerando as especificidades da comunidade escolar.

A pesquisa realizada consistiu na análise de cinco PPPs de escolas municipais, sendo um em Aguiarnópolis, três de Tocantinópolis e um do município de Nazaré. O objetivo principal foi investigar a presença e frequência de palavras-chave relacionadas à formação continuada, direitos humanos, racismo, preconceito, discriminação e diversidade. Para tal finalidade, a contagem das palavras-chave foi realizada por meio da utilização da ferramenta "localizar" em arquivos digitais no formato PDF, conforme descrito na tabela abaixo.

TABELA 1 - Análise dos Projetos Político Pedagógicos

| PALAVRAS-CHAVE | INSERÇÕES |
|---------------------|------------|
| Formação Continuada | 73 |
| Direitos Humanos | 4 |
| Preconceito | 5 |
| Racismo | 2 |
| Discriminação | 5 |
| Diversidade | 25 |
| Total | 114 |

Fonte: elaboração própria (2023).

Essa análise revelou alguns dados relevantes, como a quantidade de ocorrências da palavra-chave "Formação Continuada", com um total de 73 vezes nos PPPs analisados. Pode indicar uma ênfase dada pelos projetos à importância da atualização e capacitação dos profissionais da educação. No entanto, a palavra-chave "formação continuada" se apresenta em um contexto teórico e ainda não fica claro a periodicidade e as temáticas. Não é possível visualizar iniciativas de formações continuadas promovidas pelas Secretarias Municipal de Educação no PPP.

Palavras-chave como "preconceito" e "discriminação" foram inseridas cinco vezes cada, indicando que pouca atenção tem sido dada a essas questões, embora ainda possa haver espaço para uma abordagem mais aprofundada e sistemática do tema. Por fim, a palavra-chave "diversidade" possui 25 inserções, indicando que a escola considera valorizar a diversidade cultural e social em seus projetos.

Por outro lado, ao analisar o plano de ação dos PPPs com as estratégias pedagógicas, objetivos e metodologias, foi possível identificar apenas uma ação voltada para o Dia dos Povos Indígenas e outra para o Dia da Consciência Negra.

A partir dessa informação, pode-se fazer uma análise considerando quatro aspectos:

a) O reconhecimento da diversidade com a inclusão de ações relacionadas ao Dia dos Povos Indígenas e ao Dia da Consciência Negra indica um reconhecimento da importância de valorizar e celebrar a diversidade étnico-cultural presente na sociedade. Dadas essas, vistas como oportunidades para promover a reflexão, o respeito e o reconhecimento das contribuições históricas e culturais desses grupos;

b) Sensibilização e conscientização - as ações voltadas para o Dia dos Povos Indígenas e o Dia da Consciência Negra podem ser meios efetivos para sensibilizar os estudantes e a comunidade escolar sobre questões relacionadas à história, cultura e desafios enfrentados por esses grupos. Essas

iniciativas têm o potencial de contribuir para a formação de uma consciência crítica e para o combate ao preconceito e à discriminação;

c) Abordagem limitada - embora seja positivo que as datas estejam contempladas no plano de ação, é importante considerar que não se limita apenas a esses eventos específicos;

d) Integração com outros temas - é fundamental que as ações sejam integradas a outras iniciativas que abordem a temática da diversidade de forma transversal, como o respeito à identidade de gênero, a inclusão de pessoas com deficiência entre outros aspectos.

Sob a ótica de Kabengele Munanga (2005), o combate ao racismo e à discriminação no contexto educacional passa pela inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, como forma de reconhecer e valorizar a contribuição dos afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira.

Análise dos questionários

As professoras participantes da pesquisa são habilitadas para a docência com curso de Licenciatura em Pedagogia ou Curso Normal Superior. Ao concordarem em participar da pesquisa assinaram o TCLE. Na sequência, o questionário com 13 questões abertas e fechadas, foi aplicado a 20 professoras, sendo sete do município Nazaré e 13 de Tocantinópolis. Como mencionado anteriormente, nas escolas objeto deste estudo não há professor do sexo masculino ministrando aulas, somente em funções administrativas.

A primeira questão do questionário a ser analisada é “a Escola que você trabalha promove formações /discussões acerca das temáticas: etnia, racismo, preconceito e inclusão? Qual a frequência?” Consoante a perspectiva de Laurence Bardin (2011), foi possível categorizar as respostas e identificar categorias com base nas respostas dadas e agrupar as professoras em cada uma delas.

QUADRO 1- A escola promove formações ou discussões.

| CATEGORIAS | RESPOSTAS |
|----------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| Promoção de formações/discussões | Prof. 1: "Sim" |
| | Prof. 4: "Sim, meu projeto de pesquisa abordava o assunto" |
| | Prof. 6: "Sim. Trabalho uma vez no ano. Agora em novembro." |
| | Prof. 7: "Sempre." |
| | Prof. 9: "Sim. Semestral" |
| | Prof. 10: "Sim"/ Prof. 11: "Sim com frequência" |
| Periodicidade: | Prof. 12: "Sim. Anual" |
| | Prof. 6: "Trabalho uma vez no ano. Em novembro." |
| | Prof. 9: "Semestral" |
| Falta de promoção | Prof. 12: "Anual" |
| | Prof. 3: "A Escola não realizou" |
| | Prof. 8: "Não" |
| | Prof. 13: "Não Promove" |
| | Prof. 14: "Não Promove" |

Fonte: elaboração própria (2024).

Com base nas categorias da tabela acima, percebe-se uma variedade de respostas em relação à promoção de atividades formativas sobre as temáticas de etnia, racismo, preconceito e inclusão na escola, haja vista que algumas professoras afirmam que a escola promove discussões de forma regular ou em momentos específicos, enquanto outras indicam a falta de promoção dessas temáticas. Essa análise ressalta a diversidade de abordagens e práticas existentes na escola em relação a essas questões.

Nessa perspectiva, Gomes (2012) reforça ser preciso que a formação de professores esteja comprometida com a promoção da igualdade racial e com a desconstrução de estereótipos e preconceitos, pois, os professores desempenham um papel fundamental na construção de uma educação antirracista, que valorize a diversidade étnico-racial e combata as desigualdades presentes no sistema educacional.

Ainda nessa discussão, o questionário buscou saber da autoformação, com a questão "você tem participado de formações continuadas (palestras, roda de conversa, seminário, congressos e demais atividades de cunho formativo) especificamente sobre as questões das relações étnico - raciais?". Assim, as respostas nos revelam três categorias descritas abaixo:

1. "Participo esporadicamente": Cerca de 24% dos respondentes afirmaram que participam de formações continuadas sobre as questões étnico-raciais, mas de maneira esporádica. Isso indica que esses indivíduos estão envolvidos em atividades formativas relacionadas ao tema, porém, não de forma regular ou contínua.
2. "Participo continuamente": Aproximadamente 16% dos respondentes relataram que participam de formações continuadas sobre as questões étnico-raciais de maneira contínua. Isso sugere que eles estão constantemente engajados em atividades formativas que abordam essa temática.
3. "Não participo": A maioria das participantes, representando 60% das respostas, afirmou que não participa de formações continuadas sobre as questões étnico-raciais. Isso pode indicar uma falta de interesse, acesso ou oportunidade para se envolver em atividades formativas relacionadas ao assunto.

As respostas para a questão acima mencionada, indicam predominância de participantes que não se envolvem em formações e discussões acerca das relações étnico-raciais. É importante observar, nesse movimento de análise a necessidade de ações e estratégias para a educação antirracista na escola. Os espaços de formação devem promover e proporcionar práticas educativas antirracistas que estejam dispostas a enfrentar o conflito e o desconforto que o tema pode causar, pois estarão coerentes com as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004a).

Dando sequência à análise, foi lançada às professoras uma questão hipotética: “na sala de aula, o que você faria se um (a) estudante chamasse o cabelo da outra (o) de feio”?

QUADRO 2- Questão hipotética

| RESPOSTAS |
|-----------------------------------------------------------------------|
| Prof. 1- Diria que as diferenças são importantes e devemos respeitar. |
| Prof. 2- Que todos somos diferentes e ninguém é igual. |
| Prof. 3- Falar sobre respeito. |
| Prof. 4- Chamando atenção. |
| Prof. 5- Focando que o preconceito não faça parte do nosso cotidiano. |
| Prof. 6- Respeitando assim todos. |
| Prof. 7- Somos todos iguais. |
| Prof. 8- Professor Mediador e como ação a intervenção. |
| Prof. 9 -Reclamação. |

| |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Prof. 10 Conscientizar que somos diferentes, mas todos devemos aceitar e respeitar o outro. |
| Prof. 11 Conversaria com os dois. |
| Prof. 12 Cada um nasce com sua beleza natural. |
| Prof. 13 Eu tomaria a atitude de trabalhar sobre racismo e preconceito com a turma. |
| Prof. 14 Que não existe cabelo feio, existe apenas cabelo temporariamente malcuidado. |
| Prof. 15 Chamaria sua atenção ninguém tem cabelo feio. E sim deferente. |
| Prof. 16 Eu chamaria a atenção do aluno e explicaria para a turma sobre os problemas que a sociedade enfrenta devido o racismo. |

Fonte: elaboração própria (2024).

As respostas foram categorizadas em cinco grupos que representam os principais temas abordados: 1) valorização das diferenças e respeito - as professoras 1, 2, 3, 5 e 6 reforçam a valorização das diferenças e o respeito ao outro, destacando que todos são diferentes e únicos; 2) mediação e intervenção - já as professoras 4, 8, 11 e 16 mencionam a necessidade de intervenção do professor na situação; 3) valorização da autoestima e beleza natural - as professoras 12, 14 e 15 abordam a questão da autoestima e da valorização da beleza natural; 4) trabalho sobre racismo e preconceito - as professoras 9 e 13 mencionam a importância de trabalhar sobre o tema do racismo e preconceito com a turma; e 5) ausência de respostas críticas e estratégias sistemáticas - não é possível identificar respostas que vão além da valorização das diferenças e do respeito.

É possível perceber nas respostas das professoras a ausência da abordagem didática. Elas dizem o que fariam, mas não indicam uma ação didática sistematicamente planejada, organizada tais como: pesquisa, roda de conversa, definição de termos, mostra fotográfica dentre outras estratégias pedagógicas.

Em apoio a essa argumentação, Gomes (2012) destaca, as escolas têm um papel importante a desempenhar neste debate. Os (as) professores (as) não podem ficar calados diante do preconceito e da discriminação racial. Em vez disso, devem cumprir o seu papel como educadores e estabelecer práticas e estratégias de ensino que promovam a equidade racial nas suas

salas de aula diárias. Para tanto, é necessário conhecer mais sobre a história e a cultura da África e da ascendência afro-brasileira, superar o preconceito contra os negros, condenar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas contra os negros, ou seja, superar o preconceito contra os negros.

As informações que compõem o quadro disposto anteriormente, remetem à relevância do estímulo à reflexão crítica, a conscientização histórica e social e o combate às estruturas de discriminação.

Por conseguinte, o questionário também buscou saber das professoras quais são as dificuldades encontradas para trabalhar com a educação étnico-racial e a história da África. Foi possível observar diferentes aspectos levantados.

QUADRO 3 - Dificuldades encontradas para trabalhar com as questões étnico-raciais.

| ESPOSTAS DAS PROFESSORAS | ANÁLISE |
|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Prof. 1 - Ainda não abordei o assunto na sala de aula. | A professora reconhece que ainda não abordou a temática da educação étnico-racial e história da África em suas aulas. |
| Prof. 2 - Processo bem delicado | Considera o processo de abordagem desses temas como delicado, indicando que pode haver desafios ou dificuldades ao trabalhá-los. |
| Prof. 3 - Saber lidar com esses tipos de comportamento | A professora destaca a necessidade de saber lidar com os comportamentos que podem surgir durante o ensino desses temas, sugerindo que podem ocorrer reações ou atitudes desafiadoras por parte dos alunos. |
| Prof. 4 - Preciso estudar mais sobre o assunto | O professor reconhece a necessidade de aprofundar seus conhecimentos sobre os temas da educação étnico-racial e história da África. |
| Prof.5- Delicado a abordagem | Essa professora também considera a abordagem desses temas como delicada, sugerindo a existência de desafios específicos |
| Prof. 6 - Falta de material | A professora aponta a falta de material como uma dificuldade para trabalhar com a educação étnico-racial e história da África. |

Fonte:elaboração própria (2024).

A partir dessas respostas, é possível identificar algumas dificuldades comuns mencionadas pelas professoras, como a falta de material adequado, a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre os temas, a complexidade da abordagem, a falta de estrutura física e a possibilidade de comportamentos desafiadores por parte dos alunos. Essa análise fornece uma visão geral das percepções e desafios enfrentados pelos professores no contexto da educação étnico-racial e história da África. Para superar esses desafios, os autores Munanga (2019), Silva (2011), Gomes (2012), Almeida (2019) e Freire (2011) compartilham as mesmas ideias ao afirmarem da importância de investir em formação continuada para os(as) professores (as), promover um ambiente de diálogo e reflexão, envolver a comunidade escolar, criar parcerias com instituições e especialistas na área e desenvolver e disponibilizar materiais e recursos específicos para a educação antirracista.

A partir dos resultados exibidos no quadro, infere-se que a educação antirracista deve questionar, investigar, refutar, procurar narrativas silenciadas para que as pessoas possam conhecer, reconhecer, ter consciência e intervir na realidade, pois isso pode e deve ser feito por meio da “práxis humana” (Freire, 1980).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os procedimentos de investigação foram análise dos PPPs das escolas selecionadas e aplicação de questionários, os quais foram submetidos à Análise de Conteúdos sob a perspectiva de Bardin (2011).

Da revisão de literatura e estudo acerca do fenômeno racismo, Munanga (2005) evidência no livro “Superando o Racismo na Escola”, no qual cita que a falta de preparo, que essa deve ser considerada como reflexo do mito da democracia racial existente no Brasil e compromete o objetivo principal do processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis pelo futuro do amanhã.

Da análise dos PPPs, ficou evidente a necessidade de ações perenes e que podem oferecer uma educação mais abrangente e inclusiva, pois, a

presença de ações no plano de ação do PPP para o Dia dos Povos Indígenas e o Dia da Consciência Negra é positiva, uma vez que, demonstra um reconhecimento da importância da valorização da diversidade étnico-cultural. No entanto, é necessário garantir uma abordagem ampla e contínua das temáticas relacionadas à diversidade ao longo do ano letivo, integrando-as a outras iniciativas e práticas pedagógicas.

A análise dos questionários permite inferir a ausência de abordagem didática. As professoras dizem o que fariam, mas não indicam uma ação sistematicamente planejada, o que pode indicar uma intenção, contudo, sem repertório didático.

Para o enfrentamento do racismo é necessária uma ressignificação da educação escolar, com uma proposição que valorize as relações étnico-raciais e, diante das falas das professoras e da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas, observa-se que o debate já acontece, porém, é necessário que seja fortalecido com ações que ultrapassem as datas comemorativas.

Vislumbra-se como oportunidades de continuação desta pesquisa: a) formação de professores: explorar o desenvolvimento de programas de formação de educadores em pedagogia antirracista e investigar como estes programas podem ser integrados em instituições de formação de professores ou ministrados como desenvolvimento profissional contínuo; b) no desenvolvimento curricular: ampliar a pesquisa para focar na criação ou adaptação de materiais e recursos curriculares que se alinhem com medidas antirracistas; c) envolvimento da comunidade: considerar formas de envolver a comunidade em geral nos esforços de educação antirracista. Isso pode envolver workshops, seminários ou campanhas de conscientização direcionadas; d) medindo o alcance: desenvolver e aperfeiçoar métricas quantitativas e qualitativas para avaliar o impacto da educação antirracista, tanto nos estudantes individuais como na comunidade escolar em geral; e) pesquisa baseada na comunidade: colaborar com comunidades e organizações locais para co-criar e implementar iniciativas de educação antirracista que atendam às suas necessidades e preocupações específicas;

f) interdisciplinaridade: investigar como a educação antirracista pode ser integrada em vários assuntos e disciplinas além dos estudos sociais tradicionais, incluindo todas áreas do conhecimento previstas no Documento Curricular do Tocantins (DCT).

A pesquisa apresentada, pode contribuir para o debate acadêmico sobre estratégias e práticas eficazes na promoção da educação antirracista na educação, assim como fortalecer as discussões e análises críticas por parte dos pesquisadores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidencia da República, [2023].

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394/1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004a.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRITO, E. P. de; ALMEIDA, M. G. de. Sentido e organização do trabalho das quebradeiras de coco no Bico do Papagaio, Tocantins. **Geosul**, v. 32, n. 63, p. 229-249, 2017



COLAÇO, S.; SEGUNDO, M. das D. M.; MENDES, J. E. A lei 10.639/03 e os desafios para professores(as) de história em Caetano/CE. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e022066, 2022. Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1757>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Retratos da Escola**, [S.l.], v. 6, n. 10, p. 231-246, jul./dez. 2012.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Populacional, 2000 e 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. ampl. Goiânia: MF Livros, 2013.

MARQUES, N. O. Notas Sobre a Desigualdade Social no Bico do Papagaio. **DESAFIOS: Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, v. 1, n. 1, p. 128-145, jul/dez. 2014.

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

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade nacional versus Identidade negra. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Entre o Brasil e a África: construindo conhecimento e militância**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

TOCANTINS. Secretaria Estadual da Educação. **Documento Comum Curricular do Tocantins**. Palmas, 2020.

TOCANTINS. Conselho Estadual de de Educação do Tocantins. **Resolução 148/2019**. CEE-TO. Palmas, 2019.

TOCANTINS. Conselho Estadual de de Educação do Tocantins. **Resolução 124/2019**. CEE-TO. Palmas, 2019.

Recebido em: 13 de julho de 2023.
Aprovado em: 11 de março de 2024.
Publicado em: 03 de junho de 2024.

